



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio Pedagógico

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Professora Licenciada Débora Marise Zeferino Nobre Sequeira, especialista de mérito da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

David Alexandre dos Santos Carrilho

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade,
com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, sob a supervisão de Prof.
Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e de Prof. Licenciada Débora Marise Zeferino Nobre
Sequeira, no ano letivo de 2014/2015

David Alexandre dos Santos Carrilho

2016

Agradecimentos

Aos professores Débora Sequeira e Nuno Januário por todo o acompanhamento e ensinamentos transmitidos no processo do estágio pedagógico.

Às minhas colegas de estágio Íris Maurício e Sara Costa pelo apoio, ajuda, disponibilidade e, sobretudo, amizade.

Aos professores Adilson Marques, João Martins e Rui Biscaia por toda a disponibilidade que demonstram para com os seus alunos. São, sem dúvida, uma grande referência profissional para mim.

À professora Cristina de la Cerda por todo o apoio no núcleo de desporto escolar e também ao longo do ano.

Aos outros professores do departamento e à comunidade escolar pela excelente reção e acolhimento que me deram.

Aos meus colegas e amigos da faculdade Diana Carolina Catita, Íris Maurício, Josué Campos, Miguel Lopes, Miguel Peralta, Sara Costa e Tiago Campos pelos risos que me proporcionaram e pela ajuda e ânimo prestado.

Aos meus pais e avós pelo apoio financeiro, que tenciono retribuir, e pela paciência que têm comigo, que às vezes não é retribuída mas é sempre minha intenção.

Ao meu irmão que, apesar de longe, me apoiou sempre ao longo deste ano.

À minha namorada por toda a compreensão e apoio.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Pedagógico, disciplina integrante do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Motricidade Humana, que foi realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade.

O objetivo do relatório foi possibilitar uma análise descritiva e reflexiva do ano de estágio acerca das competências que adquiriu das atividades realizadas.

Ao longo do ano adquiri conhecimentos que me permitiram planear os objetivos anuais da turma, avaliar as aprendizagens dos alunos e conduzir o ensino nas aulas. Para tal foi importante a existência do estudo autónomo, dos momentos de reflexão presentes nas reuniões com os orientadores e colegas de estágio e dos balanços das atividades.

No entanto, o estágio pedagógico não se restringiu apenas à função do professor como agente de ensino na sala de aula. Nas restantes áreas do estágio foram desenvolvidas competências complementares ao processo ensino aprendizagem que possibilitaram uma visão mais integrada do ensino.

Palavras-chave: Estágio pedagógico, Escola, Educação Física, Intervenção pedagógica, Planeamento, Avaliação, Investigação-ação, Processo de ensino e de aprendizagem, Reflexão, Projeção

Abstract

This report was prepared under the Teacher Training, discipline of the Master Degree in teaching of Physical Education at the University of Human Kinetics, which was fulfilled in Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade.

The aim of this report was to enable a descriptive and reflective analysis about the skills that I acquired this year.

Throughout the internship I earn some knowledge that enabled me to plan the annual objectives, assess student learning and carry out teaching in class. The existence of autonomous study, reflection moments during meetings with mentors and internship colleagues and the balance sheet of the activities was important to improve my skills as teacher.

However, the teaching practice was not restricted only to the teacher's role as an educational agent in the classroom. In other areas were developed complementary skills to the learning process that allowed a more integrated view of education.

Keywords: Pedagogical internship, School, Physical Education, Pedagogical intervention, Planning, Evaluation, Action research, Learning process, Reflection, Projection

Índice

Índice de abreviaturas.....	VI
1.Introdução.....	1
2.Caraterização do contexto	2
2.1. O Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade e a Escola Básica e Secundária Anselmo de andrade	2
2.2. O Departamento de Educação Física e Desporto Escolar.....	3
2.3. O núcleo de estágio de Educação Física.....	4
2.4. Os recursos temporais, materiais e espaciais	5
2.5. A turma.....	6
2.6 O plano de Formação.....	9
3. Análise/Reflexão Crítica.....	12
3.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	12
3.1.1. Planeamento.....	12
3.1.2. Avaliação	19
3.1.3. Condução	24
3.1.4. Atividades	30
4. Área 2: Investigação e Inovação Pedagógica	39
5. Área 3: Participação na Escola	44
5.1. Desporto Escolar.....	44
5.2. Dia da Atividade Física e Saúde.....	46
6. Área 4: Relações com a comunidade.....	50
7. Conclusão.....	53
9. Referências.....	56

Índice de tabelas

Tabela I- caraterização da turma	7
--	---

Índice de abreviaturas

DE- Desporto Escolar

DEFDE- Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

DT- Diretor de turma

EBSAA- Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade

EF- Educação Física

ESSE- Estatuto Socioeconómico

FB- *Feedback*

FMH- Faculdade de Motricidade Humana

NE- Núcleo de Estágio

PAA- Plano Anual de Atividades

PAI- Protocolo de Avaliação Inicial

PAT- Plano Anual de Turma

PEE- Projeto Educativo de Escola

PNEF- Programa Nacional de educação física

UE- Unidade de Ensino

1.Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Pedagógico, disciplina integrante do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), que foi realizado na Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (EBSAA). O seu objetivo é possibilitar uma análise descritiva e reflexiva do ano de estágio acerca das competências que adquiri e das atividades desenvolvidas.

Tendo em conta o Guia de Estágio do ano 2014/2015 existem quatro áreas que orientam a formação dos estagiários. Essas áreas estão associadas ao trabalho de um professor de educação física na escola, logo o estágio está orientado de modo a que o professor estagiário adquira competências em toda a extensão dessas áreas. Desta maneira, e de modo a sistematizar as experiências mais relevantes deste ano, decidi organizar este documento de acordo com essas áreas.

O relatório encontra-se dividido nos seguintes capítulos: caracterização (onde foi apresentada uma caracterização do Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade, da EBSAA, do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar (DEFDE), do núcleo de estágio (NE), dos recursos materiais, temporais e espaciais da disciplina de Educação Física (EF) e da turma); Áreas do estágio (onde foi realizado o balanço das atividades de estágio e das competências adquiridas por área: Área 1 – Organização e gestão do ensino-aprendizagem, sendo esta composta pelo Planeamento, Avaliação, Condução; Área 2 – Inovação e Investigação; Área 3 – Participação na Escola, composta por desporto escolar e dia da atividade física; Área 4 – Relação com a Comunidade onde consta o trabalho desenvolvido no acompanhamento da direção de turma); conclusão (onde foi feito um balanço geral do ano de estágio) e bibliografia (onde foram apresentadas as referências bibliográficas consultadas para a elaboração deste relatório).

2.Caraterização do contexto

Para conhecer melhor o contexto em que iria atuar, de modo a conseguir potenciar a minha prestação como professor, pensei ser pertinente elaborar uma caraterização do meio escolar. Desta caraterização fez parte o agrupamento de escolas Anselmo de Andrade, onde está inserida a própria escola, o departamento de educação física e desporto escolar, o núcleo de estágio de educação física, os recursos temporais, espaciais e materiais e a turma. Todas estas informações foram utilizadas para a tomada de decisão ao nível do planeamento do ano letivo.

2.1. O Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade e a Escola Básica e Secundária Anselmo de andrade

O agrupamento de escolas Anselmo de Andrade é constituído por três escolas sendo duas do ensino primário (EB1/JI António Feliciano Oleiro e Escola EB1/JI do Pragal) e uma do segundo e terceiro ciclo e secundário (EBSAA). Todas as escolas situam-se no concelho de Almada em zonas urbanas. Fazem parte do agrupamento, para além do pessoal docente e não docente, uma equipa de docentes do Ensino Especial e uma Psicóloga para Orientação Vocacional. Todas as escolas do primeiro ciclo, desenvolvem Atividades de Enriquecimento Curricular dinamizadas pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação, passando pelo ensino do inglês, promoção de atividade física e desportiva, ensino da música, apoio ao estudo e desenvolvimento pessoal e criatividade. Além desta oferta, as escolas oferecem ainda ocupação dos tempos livres, sendo esta assegurada pelas associações de pais e encarregados de educação.

Particularizando o meio em que atuei, a EBSAA foi fundada em 1971 num momento de crescimento industrial do concelho de Almada. Inicialmente estava apenas vocacionada para cursos profissionais administrativos. Hoje, a oferta da escola é bastante mais larga. Para além dos cursos profissionais também oferece a oportunidade dos alunos enveredarem pelos cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais). A escola recebe estudantes do ensino básico provenientes dos bairros mais antigos como o do Pombal e do Bairro e das juntas de freguesia da Cova da Piedade e Pragal. No caso do ensino secundário, devido às contingências e oferta de escola, a área de residência dos estudantes é mais larga.

A escola é constituída por seis blocos independentes onde são lecionadas as aulas das outras disciplinas, um campo sintético, dois campos exteriores, pátios, um refeitório e um edifício chamado “casa rural”, onde são, normalmente, apresentados trabalhos e projetos. Num dos seis blocos referidos anteriormente referidos situam-se a direção da

escola, a biblioteca, a sala dos diretores de turma, a sala dos professores e noutra a sala dos alunos e o bar.

A EBSAA foca a sua ação educativa nas metas estabelecidas pelo seu projeto educativo de escola (PEE) 2013/2016 que tinha o seguinte lema: “Acolher, Acompanhar e Integrar para Criar Futuro”. Esses objetivos passam pela (1) promoção do sucesso, reduzindo as retenções e abandono escolar, valorizando o mérito e a excelência; (2) pela promoção de um clima favorável ao processo ensino-aprendizagem, articulando a ação de todos os agentes educativos; (3) pela estimulação de atividades e projetos locais, nacionais e internacionais relacionados com diferentes áreas do saber e com a cidadania e (4) pela promoção da aproximação formativa dos pais e encarregados de educação à vida escolar dos seus educandos, de modo a potenciar o sucesso e reduzir a indisciplina.

2.2. O Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

O Departamento de educação física e desporto escolar é constituído por oito professores mais três são estagiários da FMH. Sendo o grupo constituído por professores com diferentes experiências considero que seria uma mais-valia para os estagiários e para os professores a realização de mais reuniões no sentido de partilhar ideias para enriquecer o conhecimento de todos.

O trabalho realizado pelo DEFDE tem como base o PNEF, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o regulamento interno da escola e da disciplina de EF. Esta documentação permite aos professores organizarem e planearem as aulas das suas turmas ao longo do ano letivo.

O DEFDE também é responsável pela organização das atividades desportivas da escola que estão inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA). No ano letivo de 2014/2015 fizeram parte do PAA as seguintes atividades: corta-mato escolar, torneio de andebol (7x7), de basquetebol (3x3 e 5x5), de voleibol (6x6) e de futebol (5x5). Destas atividades apenas o corta-mato e o futebol foram direcionadas para todos os anos de escolaridade da escola. As restantes apresentaram limitações relativamente ao ano letivo dos participantes.

Todos os conteúdos programáticos e protocolos de avaliação, nomeadamente o protocolo de avaliação inicial (PAI) estão de acordo com o princípio da diferenciação expresso pelo PNEF (2001). Assim, o PAI e os conteúdos programáticos, que foram adaptados pelo DEFDE, tiveram como base as informações provenientes do PNEF. Todos os professores de EF da escola aplicaram o PAI às suas turmas e lecionaram os conteúdos previstos para cada ano de escolaridade. Estas medidas fizeram com que o trabalho

desenvolvido pelo DEFDE fosse coerente e similar independentemente do professor que lecionava a disciplina. Contudo, ao nível do DEFDE, apesar do seu trabalho ser baseado nos documentos orientadores, senti que não existiu um trabalho de cooperação muito grande entre os docentes, no sentido de o rentabilizar para que os objetivos da disciplina sejam cumpridos. Exemplo desta falta de cooperação é a ausência da conferência curricular após o período de avaliação inicial (AI) e a falta de ações de formação contínua. A existência da conferência curricular podia permitir aos professores traçarem objetivos comuns para os diferentes anos de escolaridade consoante as dificuldades das suas turmas. Não obstante, considero que existe um espírito de grupo positivo que assenta na colaboração e entreajuda, um exemplo disto é o enorme sucesso que as atividades organizadas pelo DEFDE têm no seio escolar.

A aprendizagem da profissão docente não se inicia com a frequência de um curso nem termina com a obtenção de uma licenciatura (Carreiro da Costa, 1994). Como tal, considero que um professor deve ser um agente ativo na procura de novo conhecimento sobre como potenciar as aprendizagens dos seus alunos, sendo a realização de ações de formação um processo que seria útil nesse sentido. No meu caso, seria positivo ter existido ações de formação de dança social e tradicional na escola pois esta é a matéria em que apresento mais dificuldades a lecionar. Para resolver esta lacuna pedi ajuda a duas professoras do departamento para me ensinarem de modo a poder transmitir estes conhecimentos aos alunos.

Relativamente ao Desporto Escolar a EBSAA apresenta os núcleos de badminton (misto), voleibol (feminino), andebol (masculino), futebol (masculino) e basquetebol (masculino). Todos os treinos ocorriam durante a hora de almoço pois era o único horário em que os espaços apropriados para a prática estavam livres. Apesar deste horário parecer uma desvantagem porque era na hora de almoço dos alunos, era o único onde a maioria dos alunos da escola não tinham aulas, sendo compatível com os horários do desporto escolar. Não obstante, os alunos que iam almoçar a casa ficavam privados de participar nos treinos do desporto escolar.

2.3. O núcleo de estágio de Educação Física

O NE da EBSAA no ano letivo de 2014/2015 foi composto por três estagiários do MEEFBS da FMH. Todos realizámos a licenciatura na faculdade mencionada anteriormente e somos da mesma turma e do mesmo grupo de trabalho desde o segundo ano da licenciatura. Ao longo destes anos fomos habituando ao ritmo de trabalho uns dos outros e melhoramos o nosso entrosamento como elementos de um grupo. Como

vivemos todos na margem sul do tejo, a EBSAA foi a nossa primeira escolha para realizarmos o estágio pedagógico e, felizmente, conseguimos realizá-lo onde queríamos e com quem queríamos.

Como trabalhámos em grupo durante muitos anos foi bastante fácil dividir o trabalho que poderia ser feito em grupo. Esta decisão foi fundamental para a entrega de trabalhos com qualidade dentro dos prazos estipulados pelos professores orientadores.

As minhas colegas ficaram responsáveis por lecionar duas turmas do nono ano de escolaridade e eu uma de décimo segundo ano do curso de ciências e tecnologias. Todas as turmas apresentaram problemas distintos. O principal problema da minha era a falta de motivação para as aulas, a da minha colega era a falta de motivação e indisciplina e da outra colega era os alunos que estavam constantemente fora da tarefa e a intervir verbalmente por cima da instrução da professora.

Desta forma foi útil o acompanhamento das aulas das minhas colegas porque me permitiu observar, para além dos procedimentos do ensino-aprendizagem, as diferentes estratégias para a resolução destes problemas que foram sendo superados ao longo do ano, com a ajuda da professora orientadora de escola. Para tal, foi determinante as reuniões que tínhamos semanalmente, com a professora orientadora, onde refletíamos sobre aquilo que tinha corrido bem e menos bem, para podermos melhorar na semana seguinte. Ao longo do tempo, através destas reuniões nós, como observadores, já sabíamos onde deveríamos focar a nossa atenção de modo a observar rapidamente aquilo que podia ser mudado.

Para além disto tivemos que escolher um grupo equipa de Desporto Escolar para acompanhar. Eu escolhi o badminton por estar mais à vontade com desportos individuais e as minhas colegas o andebol e o voleibol. A minha escolha também se justificou pelo facto do meu conhecimento relativamente a esta modalidade ser menor. Assim, ao longo do ano tive de investir muito na busca de conhecimento pedagógico do conteúdo para poder aumentar o nível de aprendizagem dos alunos.

2.4. Os recursos temporais, materiais e espaciais

A EBSAA apresenta três espaços para a leção das aulas práticas de educação física (o pavilhão, o ginásio e o espaço exterior que é constituído por um campo sintético, outro polivalente e outro de basquetebol). Apesar de estes serem os únicos que são destacados no sistema de rotação dos espaços, a sala de aula também pode ser um espaço utilizado quando o professor achar pertinente.

Em caso de más condições meteorológicas o professor que está no exterior pode optar por dividir metade do pavilhão com o colega ou ir para a sala de aula. No entanto, na maioria das vezes o pavilhão acabava sempre por ser dividido pelas duas turmas.

A escola apresenta duas arrecadações: uma interior que serve o pavilhão e o ginásio e outra exterior que se destina a este espaço e o próprio ginásio que guarda material de ginástica (aparelhos e colchões). O material de cada arrecadação é exclusivo ao espaço a que se destina, ainda assim, alguns materiais podem ser transportados para os outros espaços consoante as necessidades do professor. Sempre que isso acontecesse era obrigatório voltar a colocar no sítio onde foi retirado assim que a aula terminasse. A escola estava equipada com materiais de qualidade que possibilitavam a lecionação de todas as matérias previstas pelo DEFEF.

O plano anual de rotações, definido pelo DEFEF, aponta que a turma do décimo segundo B, ao longo do ano, terá 124 aulas (42 no pavilhão, 40 no ginásio e 42 no exterior). Tratando-se de uma turma do secundário, a carga horária semanal é de 180 minutos (2 aulas de 90 minutos semanais). A turma do décimo segundo B teve aulas de educação física às terças-feiras das 10h00 às 11h30 e às sextas-feiras das 11h40 às 13h10.

2.5. A turma

Ao estudar os dados pessoais dos alunos verifiquei que todos nasceram no ano de 1997 e tinham nacionalidade portuguesa. A única exceção foi o aluno 4 que era cabo-verdiano e nasceu no ano de 1995.

Em relação ao agregado familiar a única situação que difere dos restantes elementos da turma foi a do aluno 5. Provavelmente, o aluno, ao referir que vivia com a mãe ou com o pai, deu a entender que é filho de pais separados. Os restantes elementos da turma viviam com os pais e com os irmãos.

Relativamente à razão pela qual os alunos vinham à escola as opiniões dividiram-se entre a obrigatoriedade e a necessidade de aprenderem. Pelas respostas de alguns alunos verificou-se que a turma apresenta maturidade visto que admitiram vir à escola por esta ser importante para o seu futuro enquanto meio de transmissão de conhecimento e não pelo seu caráter obrigatório.

A Tabela I apresenta as respostas mais frequentes dos alunos. O valor que está entre parêntesis é o número de respostas repetidas dos diferentes alunos. Em alguns itens será apresentada a média.

Caracterização geral da turma	
Pergunta	Resposta mais frequente (Nº de alunos que responderam)
Vida académica	
Qual a tua disciplina favorita?	Matemática (5); Educação física (2)
Gostas da disciplina de EF? Justifica.	Sim (11), gosto de realizar atividade física (3)
Quais são as tuas matérias preferidas nesta disciplina?	JDC (10); <i>Badminton</i> (4)
Quais as matérias que menos gostas?	Ginástica (9); Dança (4)
Que classificação obtiveste no ano passado em EF?	Média= 16,7 valores
Que curso vais escolher no ensino secundário?	Não sabe (4); Engenharia (3); Enfermagem (2)
Quanto tempo estudas por dia?	Média=50 minutos
Fazes sempre os trabalhos de casa?	Sempre (7); Às vezes (4); Frequentemente (1)
Tens apoio ao estudo fora da escola?	Não (7); Sim (5)
Achas que precisas de ajuda para estudar?	Não (6); Sim (3); Às vezes (3)
Vida desportiva	
Praticas desporto fora da escola?	Não (7); Sim (5)
És federado em algum deles?	Sim (4); Não (1)
Treinas quantas vezes por semana? Qual a duração dos treinos?	Média= 3x semanais, 123 minutos
Já praticas-te outros desportos? Se sim, quais?	Sim (12)
O que fazes nos tempos livres?	Ouvir música (9); Redes sociais (7)
Quanto tempo passas nessas atividades por dia?	Média= 164 minutos
Já participaste no desporto escolar?	Sim (9); Não (3)
Dia-a-dia	
Como te deslocas para a escola?	A pé (11); Carro (4); Metro (3)
Por dia, quanto tempo demoras nessas deslocações?	Média= 23 minutos
A que horas te deitas?	Média= 23 horas
A que horas te levantas?	Média= 7 horas e 15 minutos
Costumas ver todos os dias o teu encarregado de educação (EE)?	Sim (10); Não (2)
Por dia, quanto tempo passas com o teu EE?	Média= 290 minutos
O teu EE verifica os teus trabalhos de casa?	Não (12)
O teu EE ajuda-te a realizar os trabalhos de casa?	Não (9); Às vezes (3)

Tabela I- caraterização da turma

A turma do décimo segundo B pertencia ao curso de ciências e tecnologias. Tendo em conta as suas disciplinas preferidas, os alunos referiram que a que mais gostavam era a matemática A. Em relação à educação física apenas dois alunos admitiram gostar desta disciplina. Os principais argumentos que justificam o prazer de fazer a disciplina de educação física por parte dos alunos encontravam-se relacionados com a realização de atividade física que fazem durante as aulas. No que toca às classificações finais desta disciplina no ano letivo anterior, a classificação mais baixa fora de 14 valores e a mais alta de 19, sendo a média de 16,7 valores.

Relativamente às preferências dos alunos na disciplina de educação física, dez alunos referiram que a sua matéria favorita eram os jogos desportivos coletivos sendo o voleibol a mais referida pelos que elegeram esta categoria. Por outro lado, as matérias que os alunos menos gostam são ginástica (nove alunos) e dança (cinco alunos).

Considerando um contexto extra escola, apenas cinco alunos da turma praticavam desporto, sendo que quatro desses cinco eram atletas federados. Apesar destes números,

todos os alunos afirmaram já ter praticado desporto anteriormente. Ainda sobre este aspeto foi visível o papel da escola e, nomeadamente, do desporto escolar nos níveis de atividade física dos alunos. Nove alunos admitiram praticar ou já ter praticado desporto através do desporto escolar. Ainda relacionado com os níveis de atividade física da turma, 11 alunos deslocavam-se a pé para a escola.

Em média, o tempo de contacto diário dos alunos com o seu encarregado de educação era de 290 minutos diários. Mesmo assim, o acompanhamento destes aos seus educandos não era muito frequente em relação às tarefas que os alunos levam para realizarem em casa. Todos os alunos afirmaram que o seu encarregado de educação não via os seus trabalhos de casa. Este facto poderá ser explicado pela maturidade e autonomia dos alunos.

Em relação a problemas de saúde grande parte dos alunos não apresentaram problemas crónicos que impossibilitassem a normal lecionação das aulas.

Apesar de não ter sido inquirido neste questionário, foi perguntado aos alunos, em aulas posteriores, se apresentavam problemas de saúde crónicos ou temporários que condicionassem prática das aulas de educação física. Apenas três alunos referiram ter problemas crónicos. O aluno 1, para além de ter escoliose, tinha também arritmia pelo que tive que ter atenção na intensidade dos exercícios que prescrevi a este aluno. O aluno 2 afirmou ter problemas nas rótulas e a Aluno 3 apresentava uma bursite pré patelar. Estas informações foram importantes na construção da estrutura das aulas.

Para além do trabalho de caracterização da turma, outro instrumento que se revelou bastante útil para perceber as relações entre os alunos da turma foi o estudo sociométrico. O estudo sociométrico teve o objetivo de caracterizar a dinâmica da turma do décimo segundo B da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade no ano letivo 2014/2015 nas diferentes categorias do estudo: social, académica e desportiva.

As informações que se retiraram deste estudo não foram estanques ao professor de educação física, estas tiveram utilidade para os professores de outras disciplinas, na medida em que os ajudaram a perceber as relações entre os elementos da turma. Estas informações foram determinantes na formação de grupos, na construção da planta da sala de aula e no tipo de trabalhos que os alunos preferiram realizar (individual ou em grupo).

Na dimensão social foram identificados como populares quatro alunos e como rejeitados três. Nesta dimensão verificou-se a existência de dois grupos na turma: um de maioritariamente rapazes e outro de raparigas.

Na dimensão académicas, cinco alunos foram mais vezes escolhidos pelos colegas ao passo que três foram os mais rejeitados. Nesta categoria também se verificou a

existência de dois grupos com elementos muito semelhantes aos grupos da dimensão apresentada anteriormente. A maior parte da turma (8 alunos) prefere realizar trabalhos de grupo em vez de individuais.

Na dimensão desportiva, cinco alunos foram mais populares enquanto que quatro foram os rejeitados.

Em todas as dimensões houve um aluno mais referido pela negativa, sendo por isso a minha prioridade de integração na turma. Apesar do facto deste aluno ter entrado para escola neste ano e, conseqüentemente, na turma e de apresentar traços de personalidade que os outros colegas não se identificam, tentei desenvolver um conjunto de estratégias aplicadas nas aulas de EF para o integrar nas dinâmicas da turma.

Apesar de ter sido realizado o estudo sociométrico e ter utilizado os seus resultados para desenvolver o trabalho na área 4 do estágio (integração dos alunos mais rejeitados), penso que teria sido interessante realizar o mesmo estudo no final do ano letivo de modo a verificar se os alunos que foram mais rejeitados no início já estavam mais integrados com os restantes elementos da turma. Da mesma forma, seria importante perceber se os grupos formados nas várias dimensões do estudo se alteraram durante o ano. Estas informações seriam sempre pertinentes para mim e para os professores das outras disciplinas.

A caracterização da turma e a aplicação do estudo sociométrico revelaram-se ferramentas bastante úteis no que se refere às relações entre alunos e grupos da turma. Para além disto, também possibilitou a recolha de informação acerca da vida familiar, desportiva e académica dos alunos. Futuramente, as informações fornecidas por estes instrumentos poderão-me continuar a ajudar no planeamento dos grupos e na formação da planta da sala de aula das outras disciplinas, que será útil aos outros professores.

2.6 O plano de Formação

Os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial não são suficientes para o exercício da função docente durante toda a sua carreira (Ponte, 2014). Assim, a formação de professores não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial nem termina com a obtenção de uma licenciatura (Carreiro da Costa, 1996). Também Onofre (1996), atribui à formação de professores um carácter contínuo e sistemático de aprendizagem, com o objetivo da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer e também da reflexão sobre os valores que caracterizam o exercício da função docente. Desta maneira o Plano de Formação deve existir sempre

na carreira de um professor de modo a que este atualize e supere as dificuldades que vão surgindo ao longo da sua vida profissional.

Para que pudesse definir as minhas prioridades de formação, no início do ano elaborei o meu plano de formação. Neste documento eram enumerados todas as competências expressas no guia de estágio e identificava as minhas dificuldades em cada uma delas. A realização deste plano foi fundamental para o meu sucesso como professor estagiário, pois era impossível combater todas as dificuldades em simultâneo.

Na subárea do planeamento as principais dificuldades foram a elaboração do plano anual de turma (PAT), do plano de etapa e do plano de unidade de ensino (UE) pois nunca tinha realizado nenhum destes documentos. Para além disto, outra dificuldade que, apesar de ter melhorado bastante, devo de continuar a investir é a do planeamento das variantes de dificuldade e facilidade para que consiga apresenta-las aos alunos de forma imediata durante a aula.

Na subárea da avaliação a principal dificuldade identificada foi a observação de todos os critério para todos os alunos. Para resolver este problema foi fundamental o estudo prévio das grelhas de avaliação e a simplificação dos critérios apresentados nas mesmas.

Na subárea da condução as principais dificuldades identificadas foram adequar os estilos de ensino aos conteúdos a lecionar, emitir FB com frequência e com conteúdo e organizar a aula de modo aumentar o tempo de prática dos alunos. A primeira dificuldade a ser superada, através da observação de outras aulas e reuniões com a orientadora de escola foi a organização da aula. Só mais para o terceiro período é que fui capaz de resolver os problemas relacionando com o FB. Para solucionar este problema verifiquei que teria que investir muito nos conhecimentos dos conteúdos das matérias para que pudesse informar os alunos dos seus erros. A principal dificuldade desta subárea que, de certo modo, ainda persiste é a adequação dos estilos de ensino aos conteúdos a leccionar. Possivelmente a manutenção desta dificuldade deveu-se à minha falta de experiência na forma de apresentar a estrutura e os objetivos dos exercícios.

Na área de investigação e inovação a principal dificuldade encontrada foi a escolha de um tema pertinente para a escola. Para ultrapassar este problema, visto que não conhecia a realidade da escola, foi fundamental as conversas com outros professores.

Ainda nesta área mas relativamente ao trabalho de investigação a dificuldade encontrada teve como origem a falta de formação inicial no SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Para superar esta dificuldade foi fundamental o apoio do professor orientador de faculdade e de alguns professores da faculdade.

Na área da Participação da Escola o problema identificado foi a falta de conhecimento dos conteúdos de badminton. Para resolver esta dificuldade foi fundamental as recomendações da professora responsável pelo núcleo de DE de badminton e a leitura de livros e artigos desta modalidade. Para além disto, o apoio desta professora foi fundamental nos aspetos organizativos do treino como também nos aspetos mais burocráticos de inscrição de alunos na base de dados do DE e nos torneios.

Por fim, na área da Relação com a Comunidade a principal dificuldade identificada foi a organização do dossier de turma e dos conselhos de turma. Como não houve um trabalho cooperativo entre mim e o DT da turma, estas dificuldades ainda subsistem. Ainda assim, penso que o facto de ter consultado o *dossier* de turma várias vezes e de estar presente nos conselhos de turma ajudaram-me a perceber como estes são estruturados e organizados.

3. Análise/Reflexão Crítica

Depois de realizar uma contextualização do meio onde estava envolvido, neste capítulo apresentarei uma análise descritiva e reflexiva das áreas do estágio. Para além desta análise também irei projetar alguns comportamentos que deverei desenvolver no futuro de modo a poder tornar-me num profissional mais capaz de resolver os problemas do processo ensino aprendizagem, da escola e dos seus atores.

3.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem corresponde à área 1 e divide-se nas subáreas do planeamento, avaliação e condução.

Ao longo de todo o capítulo tentei integrar todas estas subáreas como um todo pois encontram-se relacionadas com o processo ensino aprendizagem. No entanto, de modo a organizar e a distinguir os assuntos das diferentes subáreas, decidi aborda-las individualmente, relacionando-as sempre que possível. Em cada subárea serão apresentadas as reflexões relativas às dificuldades que encontrei bem como as formas que encontrei para ultrapassa-las.

3.1.1. Planeamento

A tarefa de planear é sempre percecionada como complicada devido à imprevisibilidade e complexidade do processo ensino-aprendizagem (Onofre, 2009). Na continuação desta ideia, todo o trabalho do professor deve ter em conta as reflexões inerentes ao processo ensino aprendizagem que serão o primeiro passo para a adaptação/alteração do planeamento (Ferreira, 2010). Para além disto, o planeamento das aulas depende, para além de outros recursos, dos espaços destinados no roulement que, segundo o PNEF (2001), devem ser polivalentes de modo a possibilitar a prática de o maior número de matérias possíveis. No caso da EBSAA, os espaços destinados para a prática da disciplina de EF eram polivalentes, no entanto, cada um tinham as suas especificidades que permitiram uma melhor qualidade de ensino. Quero com isto dizer que cada espaço estava vocacionado para a lecionação de certas matérias, por exemplo, o ginásio era o espaço onde se lecionava ginástica e o exterior onde se abordava o atletismo. Apesar de ser possível abordar todas as matérias em todos os espaços (à exceção da ginástica no espaço exterior), optei sempre por não o fazer para que não prejudicasse os alunos na

qualidade de ensino. Para chegar a esta conclusão foi importante a existência de um erro relativamente a este aspeto.

Este erro teve origem na necessidade de lecionar as matérias prioritárias da turma no pavilhão. Depois de realizar a primeira aula prática verifiquei que as condições do espaço e do material do pavilhão não ofereciam aos alunos uma boa qualidade de ensino nas matérias do futebol e da corrida de barreiras. Para além da falta de espaço, devido à necessidade de planear aulas politemáticas para rentabilizar o tempo e os recursos, verifiquei que a qualidade das bolas de futebol do pavilhão não era a melhor pois estas eram feitas de borracha o que aumentou o atrito com o solo. No caso da corrida de barreiras, como tinha apenas meio pavilhão disponível, a corrida até à primeira barreira estava comprometida por falta de espaço.

O aparecimento destes problemas fez com que começasse a olhar para os espaços de aula como espaços que podem não ser apropriados para a realização de todas as matérias. Os espaços destinados à lecionação de educação física na EBSAA tem especificidades que impossibilitam a lecionação de todas as matérias em cada um deles. Assim, depois do primeiro período tive de reformular o planeamento de modo a distribuir adequadamente as matérias pelos espaços (pavilhão, ginásio ou exterior) que potenciasses as aprendizagens dos alunos. Todas elas foram idealizadas segundo um pensamento de melhoria das aprendizagens dos alunos, vejamos: o pavilhão apresentava seis tabelas de basquetebol ao passo que espaço exterior apresentava apenas duas; o campo sintético, no espaço exterior, permite a realização de todas as fases de corrida nas matérias de atletismo ao passo que o pavilhão não o permitia.

Quando me apercebi que estes erros de planeamento prejudicavam a boa organização e gestão dos espaços na aula, estes começaram a ser uma prioridade formativa não só da primeira etapa de formação do ano de estágio como também para o futuro. Assim, quando desempenhar o papel de professor nesta ou noutra escola deverei analisar a vocação de cada espaço de aula de modo a lecionar as matérias apropriadas àquele espaço para não cometer os erros do passado.

A etapa da avaliação inicial (AI) foi fundamental para recolher informações do nível de prestação dos alunos nas diferentes matérias pois permitiu a formulação de um nível prognóstico de fim de ano para cada aluno em cada matéria abrangida pelo protocolo de avaliação inicial da escola (PAI). Para além disto, esta etapa permitiu-me verificar as rotinas de organização da turma, as matérias mais fortes e fracas de cada aluno e os relacionamentos entre colegas.

O planeamento desta etapa foi facilitado pela existência do PAI construído pelo DEFDE. No entanto, por decisão do DEF, nem todas as matérias a serem lecionadas no ano letivo foram alvo de AI. Apesar do grupo de estágio saber da importância da AI de todas as matérias a serem desenvolvidas durante o ano, percebemos que trabalhámos dentro de um grupo que, pelas suas decisões, definiu que o período de AI ocorreria nas três primeiras semanas de aulas. Com um período de avaliação tão curto, o PAI não englobou todas as matérias que seriam lecionadas. Desta forma o nível dos alunos nestas matérias foi formulado quando estas foram introduzidas (ginástica de aparelhos, ginástica acrobática, triplo salto e lançamento do peso), na 2ª etapa- aprendizagem e desenvolvimento.

Embora as decisões do grupo tivessem de ser respeitadas, considero que poderia ter sido mais crítico nesta fase do ano letivo. Poderia ter analisado melhor o PAI na medida em que deveria ter identificado as matérias a lecionar durante o ano e que não faziam parte deste protocolo. A falta de análise a este documento deveu-se sobretudo à falta de tempo existente nesta fase do ano. Nesta fase, a minha principal preocupação era planejar as aulas de modo a potenciar o espaço e o tempo da aula e cumprir o planeamento da AI, assim sendo demorava muito tempo a planejar estas tarefas. Para que os futuros estagiários e eu, como professor, possamos solucionar esta dificuldade considero pertinente ter acesso ao PAI antes do início do ano letivo e estudá-lo devidamente para que, quando as aulas começarem já tenha sido realizada uma análise crítica ao documento.

Apartir do cumprimento do planeamento da AI tive bastantes dificuldades na observação dos critérios referenciados pelo PAI. A superação desta dificuldade é imperativa porque, para além do treino da observação dever ser privilegiado no início da formação pedagógica (Mendes, Rocha & Damásio, 2012), a capacidade do professor em avaliar em EF está relacionada com a sua capacidade de observação (Carvalho, 1994). Esta dificuldade não se deveu à qualidade do documento, que apresentava os critérios e indicadores de forma muito simples, o que facilitou o registo, mas à minha falta de experiência de observação e falta de conhecimento dos conteúdos das matérias. Para além disto, embora a turma tivesse apenas doze alunos, outra dificuldade foi conhecer os alunos para que pudesse registar os seus níveis de desempenho. Para tal, foi muito importante ter acesso às fotografias dos alunos no livro de ponto. Esta estratégia permitiu-me saber o nome de todos os elementos da turma na terceira aula da disciplina.

Nesta etapa, para além das que já foram mencionadas, as principais dificuldades que senti relacionaram-se com a gestão da multiplicidade de fatores durante a aula: a implementação de rotinas organizativas, o estabelecimento de medidas promotoras de

comportamentos apropriados, o aumento do tempo de prática e o registo dos critérios. Todos estes fatores dificultaram o registo dos níveis dos alunos. Posteriormente, verifiquei que muitas das informações recolhidas na AI estavam erradas, ou seja, tive alterar o nível do aluno e, conseqüentemente, a complexidade dos seus objetivos.

Como estivemos em processo de formação penso que seria interessante que os restantes estagiários e professor orientador de escola tivessem a preencher a grelha de registo da AI para que, no fim da aula, fossem confrontados os níveis dos alunos em cada matéria abordada. Com a realização deste confronto poderia perceber se o meu diagnóstico era o mais correto. O facto de estar muito preocupado com os aspetos organizativos da aula poderá ter desvirtuado o registo do real nível dos alunos.

Após o período de AI deveria ter elaborado o PAT. Ao não o fazer lecionei uma semana de aulas sem trabalhar os objetivos correspondentes ao nível dos alunos. Apesar de tudo, penso que este acontecimento foi positivo na medida em que percebi a importância do planeamento para a lecionação dos conteúdos. Ao passar por esta situação, sentir-me perdido relativamente aos conteúdos a ensinar porque percebi que como o PAT não foi elaborado na altura devida, o plano da primeira UE não discriminou os objetivos dos alunos por grupo de nível nem os exercícios que cada grupo tinha que realizar para atingir os objetivos de etapa. Por esta ordem de ideias, não faria sentido realizar a avaliação inicial pois parte-se do pressuposto que todos os alunos encontram-se no mesmo estado de aprendizagem e, por isso, tinham todas as mesmas necessidades.

Depois de analisar o sucedido, entendi a importância da avaliação inicial para a adequação dos objetivos a cada aluno e as próximas etapas e unidades de ensino foram construídas tendo como base a diferenciação dos objetivos para cada grupo de nível. Este acontecimento permitiu-me ter uma visão mais integrada das subáreas da área 1- planeamento, avaliação e condução. Ao não adequar os objetivos e os exercícios da aula ao nível dos alunos, em conjunto com o tempo de espera excessivo nas primeiras aulas do ano, verifiquei muito insucesso nas tarefas o que levou à desmotivação e a comportamentos fora da tarefa de alguns alunos (ex. pontapear bolas de voleibol e andebol). Possivelmente, este foi o acontecimento mais importante na subárea do planeamento pois permitiu-me fazer uma reflexão acerca da direção e controlo do processo de ensino da disciplina de Educação Física (Bento, 2003).

Ainda ao nível do planeamento considero que não foi uma boa opção a lecionação de cinco matérias na mesma aula (andebol, futebol, basquetebol, salto em comprimento e corrida de barreiras). Apesar da turma ter apenas 12 alunos, as exigências logísticas e de recursos materiais e temporais prejudicaram o tempo de prática dos alunos e,

consequentemente, as suas aprendizagens. Depois de analisar o sucedido cheguei à conclusão que a aula não foi produtiva em termos de tempo de prática. Este insucesso não foi atribuído aos alunos mas sim ao professor que foi muito ambicioso no plano de aula. Ao ter abordado cinco matérias diferentes fez com que o tempo por matéria não fosse o suficiente para os alunos repetirem os comportamentos desejados. A partir daqui optei por lecionar menos matérias por aula (máximo três) para aumentar o tempo de prática em cada uma.

O planeamento das aulas e dos seus objetivos é fundamental para todos os professores pois permite-lhes prever, organizar e orientar o processo ensino-aprendizagem (Sousa, 1992).

Assim, de modo a distribuir os objetivos anuais da turma estruturei quatro níveis de planeamento do ano letivo: PAT, os planos de etapa, os planos de unidades de ensino (UE) e os planos de aula. Cada nível acima enunciado teve um grau de especificação crescente sendo o PAT um documento orientador geral e o plano de aula um documento específico que apresentava os objetivos de cada aula para cada grupo de nível e os respetivos exercícios. Estes documentos tinham como objetivo adequar o processo ensino-aprendizagem dos alunos às suas características, pois só assim podem ser potencializadas as suas aprendizagens (Matos, 2010). Importa referir que os documentos de planeamento não foram estanques, ou seja, foram sendo adaptados consoante os alunos aumentassem o seu nível de aprendizagem.

Os objetivos terminais de cada matéria foram planeados segundo uma lógica de progressão, isto é, foram aumentando de complexidade ao longo do ano consoante a evolução dos alunos. No momento da elaboração do PAT os objetivos foram divididos em intermédios e terminais. Os intermédios foram os objetivos menos complexos que serviram de pré requisito para a consecução dos terminais. Estes estavam planeados para serem alcançados no fim da segunda etapa anual (Aprendizagem e desenvolvimento) que terminou no fim do primeiro período. Posteriormente, e já com estes objetivos adquiridos, seriam desenvolvidos os mais complexos, durante a terceira etapa anual (Aprendizagem e aperfeiçoamento), durante o segundo período. Segundo esta lógica, a quarta etapa anual (Revisão/consolidação) tinha como função a potenciação da avaliação dos alunos. Nesta, cada aluno realizou as suas melhores seis matérias de modo a potenciar a avaliação (duas dos jogos desportivos coletivos, uma das ginásticas, uma de atletismo, uma de raquetas e uma de danças).

Nesta lógica, o planeamento e balanço das UE foram determinantes para o ajustamento dos objetivos ao ritmo de aprendizagem dos alunos pois permitiram a

alteração dos objetivos de cada aluno ao longo do ano consoante a evolução das suas aprendizagens. De fato, as UE, conjunto de aulas que são agrupadas de acordo com critérios pedagógicos específicos (Rosado, 2003), permitiram corrigir erros cometidos no diagnóstico e consequente prognóstico efetuados inicialmente, sendo necessário proceder a reajustes de modo a tornar os prognósticos mais adequados ao potencial de aprendizagem de cada aluno (Araújo, 2007).

Outro problema verificado nesta fase relacionou-se com os testes do fitnessgram®. Sendo as matérias de ginásticas identificadas como prioritárias e o ginásio o espaço mais vocacionado para a realização da maioria dos testes do fitnessgram®, nomeadamente, extensões de braços, abdominais e extensão do tronco, optei por planejar a realização destes testes para o final desta rotação. No entanto não os realizei no tempo adequado porque verifiquei que a turma precisava de mais tempo nas ginásticas. Para resolver este problema, nas etapas seguintes optei por realizar os testes do fitnessgram® no início da rotação.

Para além destes aspetos, no fim do primeiro período, depois de várias reflexões com os professores orientadores, verifiquei que não existia ligação a nível da metodologia de treino entre o planeamento das atividades físicas e da aptidão física. Quer isto dizer que não havia coerência entre as capacidades físicas a serem desenvolvidas na área da aptidão física com as características das matérias abordadas na área das atividades físicas.

Depois de perceber este problema fui capaz de integrar o treino das capacidades físicas no planeamento das atividades físicas, ou seja, antes de serem abordados os saltos no atletismo, já tinha sido trabalhada a força dos membros inferiores, antes de ser abordada a corrida de velocidade, já tinha sido trabalhada a velocidade e o tempo de reação simples, antes de ser abordada a ginástica, já tinha sido desenvolvida a força dos membros superiores, inferiores e abdominais. De facto, esta decisão fez com que os alunos melhorassem as suas capacidades físicas e estivessem mais capazes de realizar com maior desempenho as ações técnicas e táticas das matérias.

Não obstante, e de modo a variar os exercícios e a estrutura da aula, poderia ter planeado os exercícios de condição física de forma intercalada com os exercícios da área das atividades físicas. Provavelmente, o empenho dos alunos seria maior se existisse, por exemplo, a regra de que a equipa que sofresse cesto teria que realizar um ou vários exercícios de condição física quando o jogo estivesse interrompido. Neste caso, seria importante explicar aos alunos que a realização dos exercícios de condição física não se devia a um castigo pelo fracasso mas sim, encarar este trabalho como útil para o sucesso da área da aptidão física e das atividades físicas.

A partir do segundo período tive a necessidade de planejar, ao nível do plano de aula, variantes de dificuldade e facilidade de cada exercício. Quando verificava que um aluno, ou grupo, já realizava aquilo que era pretendido introduzia variáveis de dificuldade de modo a estimular o desafio, superação pessoal e motivação. Estas adaptações tiveram efeito positivo na motivação dos alunos e no tempo de prática. Sugerindo o exemplo da ginástica de aparelhos (saltos no plinto longitudinal), as variáveis de dificuldade introduzidas no salto entre mãos foram o afastamento do trampolim *reuther* do aparelho e o aumento do número de caixas do plinto. À semelhança, no futebol, nas situações de 2x1 e 3x2 foram limitados o número de passes do ataque e as dimensões laterais do campo foram reduzidas. Desta forma os alunos apresentaram-se muito mais empenhados o que reduziu o tempo em que estavam parados. Este foi outro exemplo de como uma decisão a nível do planeamento pode ter repercussões positivas nas subáreas da condução e avaliação.

Relativamente à área dos conhecimentos optei sempre por realizar exposições teóricas da matéria na aula. Todavia, nem sempre foram integradas com os exercícios da aula. Nos primeiros momentos, a exposição teórica era planeada para ser dada nos últimos dez minutos da aula. No entanto, depois de reflexões com os colegas de estágio e orientadores, concluímos que este tempo poderia ser transformado em tempo de prática. Assim, a partir do segundo período a exposição teórica aconteceu integrada com os exercícios da aula, isto é, a matéria era anunciada durante o período de aquecimento, tempo de descanso e transições entre exercícios.

Outra preocupação que tive no planeamento desta área foi adequar a matéria às características do esforço que os alunos desenvolviam, ou seja, a matéria relacionada com as adaptações cardiorrespiratórias agudas e crónicas do organismo ao exercício físico era exposta durante o período de corrida contínua e as adaptações musculares eram referidas durante o descanso dos exercícios de força. Apesar disto, nem sempre consegui expor a matéria nestes moldes, nestes casos utilizei o tempo de retorno à calma e alongamentos para não diminuir o tempo de prática dos alunos.

Ainda relativamente ao planeamento aprendi que este deve ter sempre como base a realidade do contexto em que é aplicado, partindo a sua conceção da reunião das características da turma, da escola e do nível de aprendizagem dos alunos. A elaboração de um planeamento exige muita reflexão por parte do professor para que consiga adequar o planeamento à realidade do contexto. Importa também referir que em nenhum momento do ano o planeamento esteve definitivamente fechado. Consoante o ritmo das aprendizagens dos alunos este foi sendo adaptado. Ainda assim, no futuro, devo continuar

a investir na adaptação do planeamento a curto prazo, ou seja, modificar exercícios ou introduzir variantes de dificuldade ou facilidade durante a aula quando sentir que o exercício não esteja a ter o efeito previsto: aprendizagem.

3.1.2. Avaliação

A avaliação é um conceito que faz parte de todas as circunstâncias da atividade humana pois a qualquer ação humana pode ser atribuído um juízo de valor (Alves, 2004), sendo um conceito que abarca diferentes significados consoante os contextos históricos ou convicções filosóficas de cada um (Fernandes, 2005). Atualmente, o conceito de avaliação pode ser definido como a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões (Peralta, 2002) e deve ser utilizada como o elemento que suporta e orienta as decisões dos professores de modo a contribuir para as aprendizagens dos alunos. Assim, só faz sentido se for assumida como algo integrado que serve todas as suas funções em simultâneo- orientadora, reguladora e certificadora (Bernard, 1987).

As informações recolhidas durante o período de AI e na avaliação formativa possibilitaram o estabelecimento de prioridades formativas dos alunos no sentido do seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). A realização desta avaliação (formativa) foi preponderante para o ajustamento do planeamento e objetivos que lhe são inerentes, o que contribuiu para melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos (PNEF, 2001).

A AI da turma do décimo segundo B ocorreu entre os dias 15 de setembro e 10 de outubro de 2014. Durante este período de tempo a turma passou por todos os espaços que a escola oferecia para a prática de educação física o que possibilitou a realização da avaliação de todas as matérias sugeridas pelo PAI. O objetivo desta etapa, para além de identificar o nível inicial dos alunos nas matérias, foi apresentar algumas das matérias que irão ser desenvolvidas durante o ano letivo (não todas por decisões do DEF), consolidar algumas rotinas de organização trazidas do ano passado, criar um bom clima de aula, identificar as matérias prioritárias e identificar os alunos críticos para ajustar os exercícios da aula e os objetivos às suas capacidades (os que têm mais dificuldades e os que praticam desporto fora da escola). Com um período tão curto de AI, o DEF estabeleceu que apenas a área das atividades físicas era avaliada inicialmente.

Inicialmente senti grande dificuldade na observação na medida em que era difícil conseguir observar todos os critérios aluno a aluno. Mais tarde, depois de algumas conversas com a professora orientadora de escola e com os colegas estagiários, percebi que tinha que me focar mais nos aspetos gerais da turma e assinalar os alunos críticos, aqueles que saíam “fora” da média da turma assim como saber o “retrato” do aluno tipo de

cada nível de cada matéria referida no PAI. Com esta estratégia consegui obter o registo de todos os alunos e rentabilizar melhor o tempo de aula.

Para complementar a dimensão diagnóstica da AI, elaborei uma tabela que, para além de resumir os níveis alcançados por cada aluno nesta etapa, continha o nível prognóstico que cada um devia alcançar no fim do ano letivo. Para todos os alunos, e porque acredito na aprendizagem, estabeleci pelo menos a subida de um nível em cada matéria. Esta informação foi preponderante na formulação dos objetivos intermédios e terminais para cada grupo de nível.

Estes objetivos foram reformulados durante o ano letivo de forma a respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e a possibilitar a sua superação (Carvalho, 1994). Apesar disto, embora tenha utilizado os resultados da avaliação formativa (avaliação inicial) para tomar decisões ao nível do planeamento, no primeiro período, não consegui transmitir aos alunos os seus resultados. Mesmo assim, embora um pouco atrasado, no início do segundo período informei os alunos do seu nível a cada área de avaliação da disciplina referindo os critérios que tinham que cumprir para subir o seu nível de desempenho em todas as áreas de avaliação.

Esta divulgação dos níveis dos alunos e os critérios que cada um tinha que cumprir para subir de nível teve repercussões positivas na área da condução visto que no segundo período os alunos apareceram mais focados e motivados nas aulas. Este conjunto de decisões de divulgação dos níveis dos alunos e propostas de melhoria veio no sentido de cumprir a função da avaliação formativa- promover aprendizagem nos alunos (Paul, Chris, Clara, & Bethan, 2003).

A avaliação não devia ser só utilizada como referência para a verificação dos resultados mas deveria constituir critérios de controlo contínuo do processo de desenvolvimento do mesmo (Scriven, 1967). No entanto apenas consegui desenvolver de forma mais efetiva a avaliação formativa a partir do segundo período.

A avaliação formativa é uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de FB, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2006).

Desta forma, durante as aulas do segundo e terceiro período, dei sempre a entender aos alunos que os momentos de avaliação poderiam também ser momentos de aprendizagem. Para tal, no início das aulas referia sempre os objetivos de cada grupo de nível para aquela matéria e, nos dias da avaliação formal, apresentava as grelhas de registo onde cada aluno poderia consultar/relembrar os critérios que iriam ser avaliados. Para além desta comunicação, durante o momento de avaliação propriamente dito, e de

acordo com Ferreira (2006) que refere que o *feedback* (FB) é o elemento que torna a avaliação interativa e que regula as aprendizagens, emiti FB para que os alunos pudessem melhorar as suas prestações de modo a aprenderem mais e a potenciarem a sua avaliação.

Para a colmatar a falta de comunicação dos resultados da avaliação dos alunos, ao longo do ano letivo, no final de cada etapa, forneci uma grelha a cada um onde eram, em todas as áreas de avaliação da disciplina na escola, apresentados os níveis atingidos nas matérias, as dificuldades sentidas e como poderiam superar essas dificuldades.

Futuramente, devo continuar a investir na avaliação formativa, nomeadamente, na sua comunicação aos alunos. Penso que a divulgação dos resultados aos alunos poderia ter sido mais desenvolvida se lhes tivesse dado as informações por aula, ou seja, no fim de cada uma referenciar, de forma geral, aquilo que cada aluno conseguiu evoluir. Desta maneira penso que os alunos passavam a ter mais noção do seu percurso e dos critérios que faltavam cumprir para melhorar o seu nível de desempenho. Outra estratégia que poderia ter implementado era os alunos preencherem as grelhas de auto-avaliação que conteriam os conteúdos que queria que cada um trabalhasse. Desta maneira, penso que conseguiria envolver mais os alunos no processo de avaliação fazendo com que atingissem patamares de desempenho superiores. Outra vantagem desta estratégia é que permitiria uma diferenciação da avaliação e do ensino porque clarificava os objetivos e dificuldades: cada aluno saberia o conteúdo que teria mais dificuldades.

No segundo e terceiro período foram abordadas matérias que não foram avaliadas inicialmente sendo por isso impossível saber o nível diagnóstico e prognóstico dos alunos nas mesmas (Ginástica de aparelhos- trave olímpica e paralelas simétricas; ginástica acrobática; atletismo- corrida de velocidade, corrida de estafetas, triplo salto e lançamento do peso). Para Araújo (2007) a avaliação inicial só faz sentido se assumir como objetivos principais o prognóstico e o diagnóstico de modo a diferenciar o ensino e a estabelecer um conjunto de decisões curriculares compatíveis com as capacidades de cada aluno. Assim, os objetivos terminais do ano foram lecionados a todos os alunos da turma. Esta situação aconteceu sobretudo nas matérias do atletismo porque foram destinadas poucas aulas para esta matéria o que impossibilitou a realização de um diagnóstico dos alunos. No caso da ginástica de aparelhos, como destinei mais aulas para a sua prática, consegui verificar, nas primeiras aulas, o nível dos alunos e diferenciar o ensino a partir dessas informações.

De modo a evitar esta situação deveria, antes do início do ano letivo e da aplicação do PAI, ter consultado o documento do DEFDE que enumera todas as matérias e objetivos a alcançar em cada ano de escolaridade na disciplina de EF. Como não verifiquei, não fui

capaz de acrescentar ao PAI as matérias previstas para o décimo segundo ano que não estavam presentes neste protocolo. No futuro será algo que devo estar atento porque tive bastantes dificuldades em diferenciar o ensino nas matérias que não foram avaliadas inicialmente, o que teve consequências negativas no êxito e empenho dos alunos nestas aulas.

Na área da aptidão física a avaliação foi realizada utilizando os resultados dos testes do *fitnessgram*®. A maioria destes testes foram realizados a pares, ou seja, enquanto um aluno estava a ser avaliado o outro estava a registar a sua prestação e a verificar as suas faltas.

O maior problema encontrado nesta área de avaliação foi no segundo período onde não foi dada a penúltima aula da rotação do ginásio devido a motivos extrínsecos (greve da função pública). Assim, o teste em questão foi realizado na aula seguinte onde o tempo era escasso. A solução que encontrei para ganhar tempo foi os alunos realizarem o teste em simultâneo. Esta decisão fez diminuir o rigor do mesmo porque os executantes não foram acompanhados pelos ajudantes o que trouxe vários problemas relativos aos procedimentos do teste, nomeadamente: a manutenção da banda debaixo dos joelhos, a contagem das repetições e a contagem das faltas. Apesar da turma ter apenas doze alunos inscritos na disciplina de educação física, não consegui observar com rigor todos os executantes. Numa próxima vez, para além de dever contar com todos os imprevistos, não deverei abdicar do rigor na execução dos testes e apelar aos alunos a sua compreensão de terminar, excecionalmente, a aula uns minutos mais tarde.

Nos conhecimentos optei por modificar o instrumento de avaliação. Duas semanas antes da realização a avaliação (trabalho individual, teste e trabalho de grupo) entreguei aos alunos a matriz de cada instrumento de avaliação onde vinham expressos a dificuldade dos itens (fácil, médio e difícil), o tipo de itens (correspondência, verdadeiro ou falso e escolha múltipla), as cotações de cada item e os respetivos critérios de correção. Penso que a entrega deste documento tornou a avaliação deste parâmetro bastante clara para os alunos pois perceberam quais os conteúdos que seriam avaliados.

Relativamente à avaliação sumativa, as minhas dificuldades foram menores uma vez que recorri aos critérios estabelecidos pelo DEFDE para atribuir uma classificação dos alunos no final de cada período.

A avaliação sumativa das atividades físicas utilizou os dados da avaliação formativa nas unidades de ensino do ano letivo. Cada aluno, para cada matéria avaliada, teve um nível de desempenho que entrou na percentagem das atividades físicas que contavam 65% da classificação dos alunos. Para o décimo segundo ano o departamento de educação

física apontou cinco níveis de desempenho: não introdutório, introdutório, elementar, elementar mais e avançado. A estes níveis corresponderam, respetivamente, os seguintes pontos: 1, 2, 3, 4 e 5. Se o aluno não realizar a avaliação tem 0 pontos. Assim, cada aluno, para cada matéria, teve um número a que correspondeu um nível. A média das pontuações de todas as matérias a avaliar foi calculada e esse resultado foi extrapolado para uma escala de 0 a 20 através de uma regra de três simples. Por fim, calculou-se 65% desse resultado. No último período foram apenas avaliadas as seis melhores matérias de cada aluno de modo a potenciar a sua avaliação na disciplina (duas dos jogos desportivos coletivos, uma da ginástica, uma do atletismo, uma de raquetes e uma de dança)

Na área da aptidão física (20% da classificação do período) os alunos, para terem sucesso, terão que estar na zona saudável de atividade física na maioria dos testes do *fitnessgram®* realizados. Para efeitos de avaliação foram contabilizados o número de testes em que o aluno estava na zona saudável de aptidão física (ZSAF) e, consoante, esse número foi realizada a ponderação desta área de avaliação.

Na área dos conhecimentos (10% da classificação final do período), os alunos tinham sucesso se obtiverem uma classificação igual ou superior a 9,5 valores nos trabalhos propostos e testes escritos.

Na área das atitudes/competências sociais (5% da classificação final do período), os alunos tinham que demonstrar ter respeito pelos materiais, regras, colegas e professores, empenho nas tarefas propostas e cumprirem prazos de entrega de trabalhos ou tarefas. A inclusão desta área de avaliação é algo que não coincide com aquilo que previsto por Rocha et, al. (2010), que mencionam que um aluno cumpre apenas um nível introdutório, elementar e avançado no domínio das atividades físicas. Desta maneira, as atitudes encontram-se incluídas nestes níveis. Relativamente a este assunto o DEFDE também não concorda com esta área de avaliação. Todavia, ela existe por se tratar de uma imposição da escola para tornar coerente a avaliação de todas as disciplinas da escola.

Apesar das principais áreas de avaliação da disciplina de EF na EBSAA serem as referidas no PNEF, a avaliação não se processa como o previsto. Relativamente a este assunto, o PNEF, para a avaliação sumativa, apresenta cenários para todas as áreas de avaliação, ou seja, a classificação dos alunos no fim de cada período depende dos níveis de desempenho alcançados nas matérias avaliadas e não nas percentagens desses níveis. A utilização de percentagens na avaliação sumativa é contra indicado porque pressupõe o fracionamento dos domínios motor, cognitivo e afetivo do aluno (Rocha et, al., 2010). Depois de identificada e comunicada esta situação ao DEFDE penso que seria importante

o grupo reformular os critérios de avaliação sumativa da disciplina e colocá-los de acordo com o PNEF.

3.1.3. Condução

Relativamente à condução do ensino existem quatro elementos que desempenham um papel essencial para a consecução da maioria dos objetivos no ensino das atividades físicas e desportivas: o tempo em atividade motora, a organização da atividade, a informação frequente do estado do praticante (*FB*) e o ambiente positivo (Piéron, 1999).

Na minha primeira etapa de formação optei por utilizar estilos de ensino mais convergentes como o comando e a tarefa. Esta escolha deveu-se, não só ao facto de sentir a necessidade de maior controlo sobre a turma, visto não a conhecer, como também ao facto dos exercícios propostos pelo PAI estarem mais adequados à utilização destes estilos.

De forma idêntica à etapa da AI, durante a segunda etapa anual, optei pelo lado convergente do espectro dos estilos de ensino. O estilo de ensino comando foi utilizado maioritariamente nos exercícios de mobilização articular, de coordenação motora do aquecimento, nos alongamentos durante o retorno à calma e na dança. O estilo de ensino tarefa foi utilizado na parte principal das aulas onde referi os objetivos de cada exercício para cada grupo de nível e o comportamento que desejava que os alunos adotassem para resolverem os problemas criados pelos exercícios. Este estilo de ensino exigiu bastante da minha parte visto que tinha que controlar todos os grupos de nível e certificar-me que todos os alunos estavam dentro da tarefa proposta.

Apesar do estilo de ensino tarefa ser o mais utilizado aulas de EF (Mosston, 1990), considero que poderia ter diversificado mais pois a utilização dos estilos de ensino depende das características das matérias e dos conteúdos que estão a ser ensinados (Gozzi e Ruete, 2006). Desta maneira penso que seria apropriado utilizar estilos de ensino mais divergentes na lecionação dos conteúdos táticos dos jogos desportivos coletivos. Desta maneira, seriam os alunos a descobrir as soluções para os problemas do jogo e o professor a reforça-las quando fossem identificadas. Neste caso, os alunos estariam permanentemente na busca de soluções o que aumentava o seu envolvimento no exercício.

A falta de alternância dos estilos de ensino foi uma dificuldade que se manteve ao longo do ano letivo. Penso que a manutenção desta dificuldade se deveu à falta de experiência enquanto docente pois tinha a necessidade de controlo da turma durante a realização dos exercícios. Ao utilizar estes estilos de ensino senti-me mais seguro porque

refira o comportamento desejado aos alunos e, por isso, já sabia, na grande maioria dos casos, o *FB* que iria transmitir.

No início do ano letivo optei sempre pela formação de grupos de trabalho homogêneos. Esta opção, para além de permitir que todos os alunos do grupo trabalhassem objetivos semelhantes, não contribuiu para um bom clima de aula. Ao separar sempre a turma por grupos de nível, os alunos aperceberam-se dessa divisão e sabiam se faziam parte do grupo dos “fortes” ou dos “fracos”. Assim, posteriormente, no segundo e terceiro período variei os grupos entre homogêneos e heterogêneos consoante os objetivos que tinha para a aula. Ao contrário do que pensava anteriormente, os grupos heterogêneos funcionaram muito bem pois os alunos com o nível de aprendizagem mais avançado, para além de cumprirem os seus objetivos, tinham a função de ajudarem os colegas com mais dificuldades, diminuindo o tempo de espera e comportamentos fora da tarefa na aula. Este modo de organização dos grupos permitiu-me utilizar com mais frequência o estilo de ensino recíproco.

A alteração dos grupos de trabalho em conjunto com adequação do nível do exercício a cada grupo de nível e a cada aluno permitiu o desenvolvimento de um clima de aula positivo baseado na cooperação, motivação e superação pessoal que possibilitou o progresso das aprendizagens dos alunos, tal como referido por Brait, Spray e Warburton (2011).

No início do ano letivo optei sempre pelo trabalho por estações. Isto significa que a turma se dividiu em dois grupos que trabalhavam matérias diferentes. Tendo duas matérias para emitir *FB* em simultâneo, não conseguia focar-me apenas numa. Esta dificuldade reduziu a emissão das informações de retorno sobre as prestações dos alunos.

Em muitos casos, como o do atletismo e badminton, a opção de organizar as aulas por estações não foi a melhor pois, tendo a turma apenas 12 alunos, admito que o funcionamento da aula sem ser por estações poderia ser mais produtiva. Com um número reduzido de alunos, o tempo de espera não iria ser considerável e poderia controlar melhor a turma, emitindo *FB* a todos os alunos. Como não fui capaz de emitir *FB* à distância enquanto estava a observar um grupo, o outro estava sozinho a realizar as tarefas não obtendo qualquer tipo de informação de retorno sobre a sua prestação.

Após reflexão conjunta com os colegas de estágio e orientadora de escola, para além de ter que melhorar o meu *FB* à distância, as aulas do segundo e terceiro período não funcionaram tantas vezes por estações porque, para praticamente todas as matérias a serem lecionadas, não se justificava esta organização com uma turma de 12 alunos.

Desta maneira, e ao organizar as aulas sem ter duas matérias ao ocorrer ao mesmo tempo consegui ganhar tempo de prática porque não perdia tanto tempo nas explicações dos vários exercícios a cada grupo nem nas transições. O aumento do tempo de prática onde os alunos tiveram uma elevada taxa de sucesso em conjunto com o FB emitido pelo professor aumentou o tempo potencial de aprendizagem ou *academic learning time*, que, segundo Onofre (2000), é um fator de qualidade de ensino.

Nas primeiras aulas a instrução inicial era extensa e apenas referia a estrutura organizativa da sessão. Ao longo do ano letivo fui sendo capaz de acrescentar informações mais relevantes e ocupar menos tempo nesta tarefa o que fez com que o tempo de prática fosse superior (Petrica, 1993). No fim do ano letivo já referia os objetivos de cada grupo de nível destacando as dificuldades de um ou outro aluno e já conseguia apresentar e justificar a ligação entre os objetivos das aulas em todas as áreas de avaliação da disciplina. No balanço final das aulas consegui realizar a relação entre os objetivos das aulas passadas e das seguintes de modo a que os alunos percebessem a lógica de complexidade dos objetivos planeados para cada matéria.

Um dos problemas detetados nestas partes da aula foi as intervenções verbais dos alunos que ocorriam em simultâneo às explicações do professor. Este é um aspeto que tive de resolver o mais rapidamente possível. Para tal, utilizei o questionamento direto aos alunos que conversavam por cima do professor acerca dos objetivos e estrutura da aula e interrompi as minhas intervenções até existir silêncio total no espaço da aula. Estas estratégias funcionaram a médio/longo prazo visto que no fim do ano raramente este problema se manifestava e quando acontecia eram os próprios colegas que pediam silêncio ao aluno que estava a perturbar a aula. Para além disto penso que este problema passou a ser solucionado a partir do momento que comecei a transmitir informação com conteúdo para os alunos, ou seja, quando deixei de dar ênfase apenas aos aspetos organizativos e comecei a referir os objetivos e dificuldades a serem melhoradas para cada aluno.

Inicialmente, os balanços finais de aula nem sempre foram realizados devido a dificuldades de gestão do tempo que se justificaram pela minha falta de capacidade de reduzir os tempos de instrução. Quando foram solucionados os problemas da gestão temporal da aula fui capaz de realizar os balanços no fim de cada aula. A realização destas reflexões em conjunto com os alunos foram determinantes para a sua saída da aula com uma ideia inequívoca em relação aos êxitos e dificuldades de aprendizagem que manifestaram na aula (Onofre, 2003).

Um professor, para aumentar o seu nível de eficiência, deve de encontrar soluções capazes de manter os alunos empenhados nas tarefas de aprendizagem durante o tempo necessário e de forma adequada (Carreiro da Costa, 1984). Desta forma, para além do tempo de prática, o professor deve de realizar um acompanhamento das atividades dos alunos de modo a informa-los das suas prestações. A informação de retorno sobre o desempenho dos alunos (FB pedagógico) é um aspeto determinante que, em conjunto com o tempo de empenhamento motor do aluno, contribui para o sucesso das aprendizagens dos alunos (Siedentop, 1991). O FB assume um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem porque é ele que o controla e regula, possibilitando aos alunos um conjunto de informações sobre a execução dos movimentos de modo a melhorarem o seu desempenho (Rosado e Mesquita, 2011).

Para além das dificuldades iniciais na emissão de FB à distância, também tive algumas complicações ao nível da sua qualidade e frequência. Utilizei muitas vezes FB do tipo avaliativo, o que, em termos práticos, não acrescentou muito às aprendizagens dos alunos. Assim, uma das minhas prioridades no segundo e terceiro período foi a emissão de FB com conteúdo, ou seja do tipo descritivo ou prescritivo que permitisse aos alunos corrigirem os seus erros de execução.

Depois de uma reflexão sobre os meus problemas com o FB concluí que possivelmente não o emitia com frequência nem com conteúdo porque não tinha um conhecimento didático suficiente para o fazer. Assim, antes de me preocupar com o aumento da frequência e qualidade do FB optei por investir no estudo das matérias e exercícios. Para tal, e como foi sugerido pelos orientadores, comecei a observar aulas de outros professores, recorri a bibliografia e elaborei um anexo técnico de todos os exercícios da aula, para cada grupo de nível, onde introduzi as variantes de dificuldade e facilidade, bem como os critérios de êxito dos mesmos. Esta preparação fez com que já soubesse mais rapidamente o porquê dos erros dos alunos e, desta forma, consegui corrigi-los mais facilmente utilizando um FB com características mais específicas e breves.

Depois de ter aumentado o conhecimento didático das matérias a minha preocupação passou por aumentar apenas a frequência, não me preocupando ainda com os seus tipos e formas pois Carreiro da Costa & Piéron (1990) relacionam de forma positiva a sua frequência com as aprendizagens dos alunos. Posteriormente, o meu foco incidiu nos seus tipos, formas e direções.

Depois de ter assegurado uma boa frequência de FB comecei a ter preocupação com o seu conteúdo e com as variações de tipo, ou seja, do tipo descritivo ou prescritivo que ajudasse os alunos a corrigirem os seus erros. Outra preocupação que comecei a ter

foi a variação da forma do FB que era maioritariamente auditivo. A partir do segundo período, mas mais no terceiro, utilizei de forma mais variada todos os tipos de FB que permitiu complementar a informação verbal com a visual e quinestésica (que na ginástica teve muita importância na percepção das posições dos segmentos corporais em cada elemento efetuado). Ainda relacionado com este assunto, a variação do tipo de FB devia ter sido feita em função das características dos conteúdos e das informações que se quer transmitir e não em função da “obrigatoriedade” de diversificação.

No futuro deverei investir mais na demonstração dos gestos técnicos e exercícios que prescrevo. Apenas a partir do meio do segundo período é que comecei a utilizar de forma mais regular a demonstração. Esta tarefa acelerou o processo de instrução e permitiu recuperar muito tempo que perdia na explicação dos exercícios. Outro aspeto que poderia ter desenvolvido mais ao longo do ano seria a utilização dos alunos na demonstração. Apesar de o ter feito considero que poderia ter utilizado mais frequentemente os alunos que eram federados em algumas modalidades como o futebol, o andebol e a ginástica para realizarem as demonstrações dos conteúdos destas matérias. A utilização destes alunos poderia ter tido dois efeitos positivos: o aumento da sua autoestima por servirem de exemplo para os outros alunos e a possibilidade dos colegas observarem uma execução exímia dos gestos técnicos.

A partir do momento que me apercebi que a demonstração poderia ser um grande instrumento para a aprendizagem dos alunos e como não dominava todas as matérias para realizar uma demonstração com qualidade, optei por mostrar aos alunos vídeos de praticantes de referência de algumas modalidades, nomeadamente, do atletismo. No entanto, a visualização dos vídeos, por si só, não foi suficiente para referir os pontos críticos dos gestos técnicos. Em simultâneo, a acompanhar os vídeos, referia verbalmente as determinantes técnicas dos gestos. Esta estratégia revelou-se proveitosa porque os alunos podiam reproduzir o vídeo quantas vezes necessitassem até conseguirem visualizar mentalmente o gesto a executar. Esta é, sem dúvida, uma estratégia a utilizar no futuro porque envolveu os alunos na prática e motivou-os para conseguirem melhorar na tentativa de imitarem o executante.

O clima motivacional e empenhamento dos alunos melhorou bastante a partir do segundo período. Penso que esta mudança de atitude resultou sobretudo da mudança do meu comportamento que começou a ser mais interventivo e comunicativo nas aulas (muito à custa do aumento da frequência do FB). Esta percepção vai de encontro aquilo que é referido por Onofre (2000): os alunos estão mais empenhados nas tarefas das aulas se o

professor interagir mais com eles no sentido de lhes fornecer informações apropriadas dos conteúdos de aprendizagem.

Apesar dos bons resultados ao nível da motivação e empenhamento dos alunos no segundo período, penso que ainda haviam aspetos que poderiam ser melhorados no terceiro período. Um deles era o aumento do FB positivo, ou seja, raramente comunicava o êxito dos alunos quando estes executavam o comportamento esperado. De acordo com Philips e Carlisle (1983) o FB positivo também é um fator de eficácia pedagógica, sendo por isso importante a sua emissão de modo a que os alunos tenham a percepção daquilo que foi bem executado.

Relativamente aos problemas de indisciplina, a turma do décimo segundo B não apresentou este tipo de comportamentos. Os aspetos de destaque foram apenas as intervenções verbais aquando da explicação dos exercícios por parte do professor. Se eventualmente acontecesse algum cortamento grave deste tipo, perguntaria sempre as razões que levaram o aluno a fazê-lo no sentido de perceber e avaliar as suas ações.

O clima relacional, nomeadamente aluno-aluno, foi bastante positivo. A turma têm vindo sempre junta desde o décimo ano de escolaridade, sendo que, na entrada do décimo segundo ano, separou-se devido às escolhas das disciplinas optativas. A relação aluno-tarefa nem sempre foi a melhor. No início do ano letivo e até ao fim do primeiro período, os alunos estavam pouco empenhados nas tarefas da aula. Ao refletir sobre o assunto, conclui que, provavelmente, para a idade dos alunos em questão, os exercícios mais adequados eram o jogo e situações de competição. Para além disto, verifiquei uma mudança da atitude dos alunos nas aulas a partir do momento que comecei a diferenciar o ensino, ou seja, quando adequiei os exercícios que eram prescritos às capacidades de cada aluno. A partir deste momento os alunos mostram-se mais empenhados e envolvidos com na aula.

A minha relação com os alunos foi boa pois sempre me mostrei interessado pelos seus assuntos escolares. Antes e depois das aulas perguntava com alguma frequência como estão a correr as outras disciplinas. Para além disto, sempre que algum aluno se lesionava na aula, perguntava sempre como estava, se conseguia continuar o exercício ou se preferia parar uns minutos. Desta forma, penso que os alunos tinham consciência da preocupação e importância que o professor lhes dá. Possivelmente, esta afetividade positiva por parte do professor fez com que os alunos se apresentassem mais motivados para as aulas de EF. Este sentimento por parte dos alunos foi utilizado a meu favor na prescrição dos exercícios da aula.

Durante as primeiras aulas não consegui adaptar os exercícios propostos às características dos alunos. Esta dificuldade, que se refere à diferenciação do ensino, é

referida por Teixeira e Onofre (2009) como uma das mais frequentes dos professores estagiários. Uma das consequências da não diferenciação do ensino foi os comportamentos fora da tarefa observados nestas aulas. Este aspeto foi corrigido quando alterei as características dos exercícios que passaram de analíticos a integrados, quando alterei os grupos de nível durante as aulas e quando adaptei os exercícios ao nível de aprendizagem dos alunos. Sempre que observava um aluno de nível inferior a realizar os critérios deste nível passava-o para o nível seguinte com objetivos mais complexos. Outra das estratégias utilizadas para adaptar os exercícios aos alunos foi a introdução de variantes de facilidade e dificuldade e progressões pedagógicas. Como os exercícios de cada grupo de nível encontravam-se planeados no documento do plano de UE, durante as aulas foi só inserir as condicionantes ou progressões. Ainda assim, visto que a turma da professora orientadora de escola era do mesmo ano letivo que a minha, achei pertinente realizar a observação das suas aulas de modo a verificar o tipo de exercícios que utiliza com os seus alunos. Com estas estratégias consegui fazer com que os alunos estivessem empenhados nas tarefas.

Na primeira etapa de formação o grupo de estágio não elaborou o projeto de observação pedagógica das aulas. A nossa presença nas aulas dos colegas e orientadora resumia-se apenas à observação dos exercícios prescritos. A partir do segundo período realizámos as tarefas propostas no projeto de observação das aulas que focou os aspetos fundamentais da intervenção pedagógica como a instrução, a organização e o clima de aula. Foi fornecida uma ficha pela professora orientadora de escola que possibilitou o observado receber *FB* sobre o desempenho das suas intervenções e decisões de modo a melhorá-las nas próximas aulas. No terceiro período foram realizadas aulas gravadas para posterior análise com os sistemas de observação (Gestão do tempo de sessão, Sistema de observação do comportamento do professor, sistema de observação do comportamento do aluno e sistema de observação do *FB* pedagógico). Como estas gravações ocorreram no terceiro período, onde a prioridade principal era o *FB*, optei por utilizar apenas o sistema de observação do *FB* pedagógico.

Depois de todas as aulas realizei as autoscopias das mesmas. Estas reflexões ajudaram-me a perceber aquilo que poderia ter feito de forma diferente para melhorar os aspetos de intervenção pedagógica.

3.1.4. Atividades

Neste subcapítulo apresentarei uma análise descritiva e reflexiva de todas as atividades desenvolvidas na área 1. Conforme o sugerido pelo guia de estágio 2014/2015,

ao longo do ano letivo, estava planeado a semana de professor a tempo inteiro e a semana de lecionação de aulas a uma turma do 1º ciclo.

3.1.4.1. Semana de professor a tempo inteiro

Durante esta semana, visto que o meu acompanhamento a cada turma não durou mais que duas aulas, não foi meu objetivo implementar rotinas de organização nem conhecer o nome dos alunos. Para todas as matérias abordadas foi-me dado pelos professores responsáveis da turma o nível de desempenho da turma.

A turma do décimo segundo A era constituída por 18 alunos (nove raparigas e nove rapazes) e ambas as aulas foram lecionadas no pavilhão. O professor referiu que na área da aptidão física o objetivo era desenvolver a resistência aeróbia e na área das atividades físicas trabalhar os objetivos finais do andebol.

A parte inicial de ambas as aulas foi estruturada pelo professor responsável da turma. Assim, os alunos realizaram nove minutos de corrida contínua. Na outra parte da aula foi-me dada mais liberdade para prescrever exercícios que permitissem trabalhar a desmarcação, remate em salto e passe.

No aquecimento específico utilizei jogos com bastante movimento que fizessem alusão à desmarcação e ao remate (armação do braço) como o jogo da apanhada com bola e bola no quintal. Na parte principal da aula realizei jogo formal de andebol. Neste jogo, por sugestão do professor, formei três equipas equilibradas, enquanto duas equipas jogavam durante cinco minutos, a outra realizava um circuito de coordenação de membros inferiores e força superior, média e inferior.

Durante a condução da aula, apesar de não conhecer os alunos nem o seu nome, tentei dar sempre o máximo de FB's possíveis. Especialmente nas situações jogadas, o facto de não saber o nome de todos os alunos dificultou o timing da emissão do FB. Muitas vezes, devido a esta razão, o FB não era dado imediatamente a seguir ao desempenho dos alunos.

Na turma do décimo segundo D apenas sete alunos (quatro raparigas e três rapazes) estão inscritos na disciplina de educação física. Ambas as aulas foram lecionadas no ginásio. Uma das grandes dificuldades encontradas nesta turma relacionaram-se com o reduzido número de alunos presentes na aula e com a sua baixa motivação para a prática.

Na primeira aula compareceram três alunos e na segunda apenas dois. Os objetivos da área das atividades físicas era que os alunos abordassem a ginástica acrobática e trabalhassem figuras a pares e trios com os grupos de avaliação. Como bastantes alunos

faltaram não foi possível trabalhar com os grupos da avaliação. Desta maneira, a solução encontrada foi que os alunos presentes realizassem, inicialmente, figuras a pares e, depois, figuras a trios. Como com este número de alunos os exercícios esgotam-se mais rapidamente (devido a um maior número de repetições), o professor da turma indicou que poderia trabalhar a ginástica de aparelhos (trave olímpica e saltos no minitrampolim). Para além disto, e como os objetivos da ginástica de aparelhos foram cumpridos, o professor interveio na aula no sentido de introduzir uma atividade relacionada com os jogos tradicionais.

Na área da aptidão física o principal objetivo foi que os alunos treinassem os testes do fitnessgram® dos abdominais, das extensões de braços e do senta e alcança. Por sugestão do professor responsável, o treino foi realizado em condições semelhantes às da avaliação, ou seja, utilizando o cd do fitnessgram® com as respetivas cadências dos testes.

Ao contrário do que pensava anteriormente, dar aulas a poucos alunos pode-se tornar muito mais desgastante do que dar aulas a turmas maiores. Para além do professor ter sempre a preocupação de motivar os alunos esta tarefa assume muito mais importância em turmas pequenas onde os exercícios se esgotam rapidamente e onde a motivação para a prática é diminuta.

A turma do nono D é constituída por 16 alunos (12 raparigas e cinco rapazes). Como se trata de uma turma da professora orientadora de estágio apenas lecionei uma aula a estes alunos. O objetivo da aula era que os alunos realizassem os testes do fitnessgram®, nomeadamente o teste dos abdominais e da extensão de braços.

Por força dos objetivos da área das atividades físicas a aula teve que ser dividida por dois espaços. Na primeira parte foram avaliados os conteúdos do basquetebol e do voleibol no pavilhão. Durante a avaliação, para que os alunos conseguissem obter melhor nível de desempenho, emiti FB descritivo e prescritivo. Para tal foi bastante importante o meu bom posicionamento de modo a observar os dois grupos de alunos para que lhes pudesse transmitir FB à distância. Na segunda foram formados os grupos de avaliação da ginástica acrobática de modo a realizarem algumas figuras a pares e a trios no ginásio. Nesta parte da aula forneci a cada grupo fichas com algumas figuras possíveis e acompanhei, alternadamente, cada grupo de forma a perceber as suas dificuldades. Depois de identificados, os problemas de alguns alunos foram corrigidos rapidamente através da informação de retorno sobre o seu desempenho.

Apesar de todas as características dos seus elementos (problemas de relacionamento entre alunos e entre outros professores), a turma apresenta-se disponível para trabalhar de forma autónoma e interessada.

A turma do nono E era constituída por 20 alunos (oito raparigas e 12 rapazes). O objetivo da aula de 45 minutos era o desenvolvimento dos conteúdos do futebol (manutenção da posse de bola, desmarcação, passe, remate e defesa individual) e da corrida de barreiras. De forma integrada com o aquecimento da aula desenvolvi situações de velocidade e de tempo de reação simples visto que uma parte da aula estava relacionada com essas capacidades físicas (corrida de barreiras). Como a turma apresentou alguns comportamentos fora da tarefa modifiquei o meu comportamento, que passou a ser mais autoritário, e optei por prescrever exercícios em que os alunos estivessem sempre ocupados. Para tal, para a realização do jogo de futebol formei três equipas equilibradas. Enquanto duas jogavam durante oito minutos, a outra estava na estação da corrida de barreiras. Uma das grandes dificuldades que tive nesta aula, devido ao receio dos alunos não cumprirem a tarefa proposta, foi a emissão de FB à distância para o jogo de futebol. Devido a este receio estive sempre presente na estação de corrida de barreiras dando apenas FB a esta estação. Para o jogo de futebol apenas intervia com informações de caráter organizativo da aula como por exemplo para trocar de estações. Desta maneira não houve um acompanhamento das prestações dos alunos nesta matéria não existindo, por isso, aprendizagem. Esta falta de acompanhamento aos alunos que praticavam futebol deveu-se sobretudo à minha preocupação de manter sempre em atividade os alunos da corrida de barreiras e à colocação das barreiras. Por questões de segurança optei por colocar as barreiras muito afastadas do campo de jogo. Possivelmente, este distanciamento fez-me esquecer, embora inconsciente, da estação do futebol. Depois desta aula tive consciência de que a falta de FB à distância não poderia voltar a acontecer pois os alunos que não receberam informação poderão ter pensado que o professor não estava a olhar para eles o que poderia despolar demotivação e comportamento fora da tarefa.

No entanto, na estação da corrida de barreiras verifiquei uma grande evolução dos alunos ao longo da aula. Como o meu acompanhamento e FB foram constantes nesta matéria as prestações dos alunos foram melhorando ao longo da aula. Ao formar dois corredores de corrida (um com barreiras altas e outro com barreiras baixas) os alunos puderam escolher o seu corredor consoante as suas capacidades. Esta opção motivou mais os alunos porque, de acordo com as suas escolhas, foram tendo sucesso nas diferentes fases da corrida.

A turma do sétimo A é constituída por 20 alunos (dez raparigas e dez rapazes). Como as 2 aulas foram lecionadas no ginásio as matérias que estavam planeadas foram o salto em altura (técnica de tesoura) e a ginástica de aparelhos (saltos no plinto).

A primeira aula lecionada teve a duração de 45 minutos e apenas foi realizado o salto em altura utilizando a técnica de tesoura. Depois do aquecimento convencional foi explicado, através de exposição e questionamento, as fases do salto e cada uma das suas componentes críticas. De acordo com as dificuldades dos alunos fui prescrevendo progressões pedagógicas de modo a que estes percebam as componentes técnicas pretendidas. Para além disto, e visto que uma das dificuldades gerais da turma foi a não realização da chamada com o pé mais afastado da fasquia, uma das estratégias encontradas que se revelou mais eficaz foi a marcação no solo, com giz, do local onde o pé da chamada deveria ser colocado.

No final da primeira aula tive uma conversa com os alunos no sentido de lhes fazer perceber que têm que ouvir com mais atenção o professor e que os comportamentos de indisciplina só lhes prejudicam a aprendizagem. Assim, pedi-lhes que assumissem um compromisso comigo: na próxima aula iriam respeitar duas regras: (1) ouvir o professor com atenção e (2) ter a postura correta na aula. Apesar de ter “perdido” algum tempo com esta conversa, os alunos cumpriram aquilo que prometeram na segunda aula. Nesta, sempre que eu dizia o número da regra, eles cumpriam-na de imediato. Desta maneira, a dinâmica, o ritmo, o ambiente e as aprendizagens dos alunos foram superiores.

Na última aula da semana desta turma continuei com o trabalho técnico da técnica da tesoura e, posteriormente, organizei uma situação de competição entre os alunos. Na segunda parte da aula foi abordado o salto de eixo no plinto (longitudinal) e boque. Durante a prática, os alunos que já conseguiam realizar este salto avançaram para o entre mãos. Em todos os saltos os alunos que apresentaram dificuldades foram realizando as progressões pedagógicas enunciadas nos meus planos de UE. Nesta parte da aula utilizei bastante o FB quinestésico no sentido de ajudar os alunos a realizar os saltos.

A turma do sexto D é constituída por 29 alunos (dez raparigas e 19 rapazes). Esta turma foi-me apresentada como bastante faladora e com muita falta de atenção. Desta maneira, adotei uma postura mais rígida no sentido de manter os alunos controlados e envolvidos nas tarefas da aula.

A matéria planeada para as duas aulas foi futebol e os conteúdos a lecionar foram a desmarcação, a condução de bola, o passe e o remate. A professora da turma referiu que a o nível geral dos rapazes nesta matéria era o elementar e das raparigas era o introdutório. Assim, e dando utilidade a esta informação, criei dois grupos de nível distintos: o introdutório (raparigas mais 2 rapazes com dificuldades mais acentuadas que os outros) e o elementar (rapazes).

Na primeira aula expliquei aos alunos os objetivos das duas aulas que lhes iria lecionar. Durante o aquecimento prescrevi jogos pré desportivos que se relacionassem com os objetivos da aula. Depois do aquecimento, na primeira aula, os alunos realizaram situações de jogo reduzido em superioridade numérica e em igualdade numérica. Na parte final da primeira aula foi realizado jogo formal de futebol. Enquanto que no jogo dos rapazes já existia uma organização posicional e tática, no outro, não foi possível existir jogo continuado devido às dificuldades técnicas dos alunos. Durante a aula, quando me apercebi desta situação, deveria ter mudado de tarefa e prescrever uma situação analítica que permitisse aos alunos trabalhar os aspetos técnicos da receção de bola, passe e condução de bola.

Na segunda aula, depois das dificuldades encontradas na primeira, apenas realizei jogo formal com o grupo dos rapazes. Com o outro grupo elaborei uma situação analítica de condução de bola, passe e remate onde eu era o passador para o remate. Apesar de participar neste exercício devido à incapacidade dos alunos de realizarem os passes direcionados para o rematador, estive sempre no meu campo de visão o jogo dos rapazes. Frequentemente emitia FB para ambas as tarefas e sempre que me tinha de deslocar ao outro grupo, pedia ao aluno mais evoluído tecnicamente que desempenhasse o meu papel no exercício analítico. Ao adequar os exercícios ao nível dos alunos, reparei que estes tiveram mais sucesso nas aprendizagens e, por isso, realizaram a aula mais motivados e empenhados.

De forma geral, considero que o balanço desta semana de lecionação a outras turmas foi um marco positivo para a minha formação. Ao ter várias turmas de diferentes idades e dificuldades fez com que tivesse de adaptar a minha linguagem e os exercícios consoante as características da turma. Depois de refletir, se tivesse que realizar a semana de professor a tempo inteiro novamente, teria utilizado o aquecimento para conhecer o nível dos alunos. Desta maneira, através do aquecimento integrado, saberia, de forma geral, o nível dos alunos o que me ajudaria a adaptar os exercícios às dificuldades de cada grupo de nível. Se tivesse utilizado esta estratégia a primeira aula da turma do sexto D teria, sem dúvida, corrido melhor. Apesar da professora da turma ter-me fornecido os níveis dos alunos verifiquei que as raparigas não conseguiam manter o jogo de forma contínua. Se soubesse deste facto antecipadamente tinha planeado a aula para este grupo de forma diferente utilizando mais exercícios analíticos.

Outra dificuldade de senti nesta semana foi semelhante à que sentia com a minha turma nesta altura do ano letivo: não ser capaz de adaptar os exercícios de forma imediata durante a aula. Com isto quero dizer que quando os alunos conseguiam realizar o exercício

com sucesso ou quando não o conseguiam realizar, não era capaz de modificar o exercício ou introduzir variantes de facilidade e dificuldade que adaptassem o exercício ao estado de aprendizagem do aluno. Quando consegui superar esta dificuldade, com a minha turma, verifiquei que os alunos estavam mais tempo em atividade motora porque estavam focados em atingir um objetivo ambicioso mas possível para as suas capacidades.

3.1.4.2. Semana de lecionação ao 1º ciclo

Na semana antes das aulas que estavam planeadas lecionar, desloquei-me à escola EB1/JI nº1 do Pragal de modo a perceber as instalações e os materiais que tinha à disposição. Depois da apresentação, realizada pela professora coordenadora da escola, pedi que me informassem sobre os objetivos que estavam planeados para as aulas das duas turmas (quarto B e terceiro A). Apesar desta preocupação, como a informação dos objetivos planeados nunca foi divulgada, tive que consultar o programa do 1º ciclo de escolaridade de modo a perceber quais os objetivos traçados para cada ano.

Os objetivos da aula do quarto B passavam pela realização de deslocamentos e manipulações. Tendo como principal meta a realização do “jogo do mata”, os exercícios propostos foram no sentido dos alunos treinarem os deslocamentos e os lançamentos. Em toda a aula penso que as instruções foram breves, claras e com linguagem adaptada às características dos alunos pois todos entenderam os exercícios da aula. Para tal, penso que tenha contribuído a utilização da demonstração em alguns exercícios, nomeadamente no jogo da apanhada com bola e no das estafetas.

Na parte inicial da aula, no aquecimento, foi proposto um jogo que envolveu a utilização dos principais músculos responsáveis pela locomoção e que permitiu aos alunos interagirem entre si (exemplo: os alunos a correrem livremente num quadrado e quando o professor disse-se um número, todos se teriam que juntar de modo a formar grupos com o número de elementos referido).

De seguida foi realizado o “jogo da apanhada com bola” onde os alunos, para “matar” o colega, teriam que realizar um lançamento que poderia ser precedido de três apoios. Com o desenvolvimento do jogo foi possível acrescentar uma segunda bola ao jogo, o que foi de encontro ao ajustamento das tarefas consoante a prestação dos alunos. Como os recursos materiais da escola são escassos, muitas das raparigas tiveram dificuldades na ação do lançamento com uma mão devido às dimensões da bola. Assim, e de modo a promover o seu sucesso, apenas essas raparigas puderam realizar o lançamento da bola com as duas mãos.

Para que pudesse ganhar tempo de prática, enquanto montava o “jogo do mata”, responsabilizei os alunos pela formação das duas equipas. Esta estratégia relevou-se proveitosa visto que quando terminei a montagem as equipas já estavam formadas. Durante este jogo promovi a participação de todos os alunos de modo a que todos realizassem a ação do lançamento e receção da bola.

Por fim, para possibilitar o desenvolvimento dos deslocamentos, optei por realizar um exercício de estafetas onde promovesse a competição. Em cada uma dos percursos foram propostas várias tarefas como correr, corrida lateral, corrida de costas e saltar. Aqui, os *FB's* foram fundamentalmente de ordem postural pois grande parte dos alunos dirigia o olhar para os pés e realizava uma flexão exagerada do tronco.

A turma do terceiro A, apesar de apresentar um número mais reduzido de alunos, é um grupo que apresenta mais comportamentos de indisciplina que, embora não sejam graves, atrasam o ritmo e dinâmica da aula. Para tentar maximizar o tempo de prática e tornar claras as instruções, no início da aula, implementei a seguinte regra: sempre que o professor levantar o dedo é porque quer falar para uma turma em silêncio. Com esta regra, sempre que levantava o dedo eram os alunos que, mutuamente, exigiam silêncio para que pudessem ouvir o professor.

No início decidi explorar os equilíbrios utilizando o jogo das “estátuas”. Neste, os alunos corriam livremente dentro de um quadrado e, quando deixassem de ouvir as palmas que eram batidas pelo professor, tinham que realizar uma figura de equilíbrio. Estas figuras foram sempre condicionadas pelo professor de modo a existir variedade e criatividade por parte dos alunos. De forma a concluir o aquecimento realizei percursos de corrida onde foi explorado o tempo de reação simples dos alunos.

Na outra parte da aula utilizei um exercício de estafetas para que os alunos pudessem realizar manipulação e lançamento da bola. Durante este exercício, devido à desadequação do tamanho das bolas às mãos de alguns alunos, introduzi a variante de facilidade de estes realizarem o lançamento com as duas mãos.

Ao contrário da turma do quarto ano, esta apresentou mais dificuldades no “jogo do mata” pois muitos dos alunos, especialmente as raparigas, não conseguiam lançar a bola com força suficiente para chegar ao “piolho” da sua equipa. Assim, para que o jogo continuasse, reduzi as dimensões do campo. Durante o jogo verifiquei que os alunos com mais dificuldades procuravam menos a bola, ou seja, participavam menos nas interceções e não pediam a bola aos colegas para a passar ao piolho ou para “matar” os colegas. Para resolver esta situação introduzi a variante de que todos teriam de realizar o passe para o

“piolho”. Só quando todos o tivessem feito uma vez é que podiam avançar para o segundo passe.

Em relação ao FB's dos lançamentos utilizei frequentemente o quinesésio pois os erros que os alunos apresentaram estiveram relacionados com o posicionamento dos membros superiores, muitos armavam o braço e, durante o lançamento propriamente dito, não realizavam a extensão do cotovelo o que afetava a distância horizontal percorrida pela bola. A par deste tipo de FB também foi utilizado o verbal e o visual.

A leção destas duas aulas de expressão físico motora foi muito importante para a minha formação devido a três fatores: o facto de nunca ter contactado com alunos destas idades em ambiente de aula, de nunca ter lecionado os conteúdos declarados no Programa de Expressão e Educação Físico Motora (2000) e de ter lidado com uma escola com recursos materiais inferiores à EBSAA.

Como nunca tinha dado aulas a alunos desta idade sabia que teria que tornar a minha linguagem mais simples de modo a que os alunos percebessem o que era pretendido nos exercícios.

Em relação ao planeamento das aulas foi decisivo a visita à escola na semana antes da leção das aulas porque foi importante conhecer o espaço da aula e os materiais que poderia utilizar. A Escola EB1/JI do Pragal apresentou recursos materiais muito limitados e, sabendo isto, tive que estruturar os exercícios de modo a potenciar ao máximo o tempo de prática dos alunos. O contato com esta realidade, muito diferente da EBSAA e de muitas escolas do país, preparou-me melhor para o futuro enquanto professor na medida em que tive que planificar exercícios que cumprissem os objetivos da aula e que fossem exequíveis com os materiais disponíveis.

No entanto, para aumentar mais os níveis de motivação dos alunos nestas idades e, com isso diminuir os comportamentos fora da tarefa, poderia utilizar mais a dimensão lúdica da atividade física para que os exercícios tivessem significado para as crianças (Neto, 1997) . Na instrução de cada exercício podia ter criado uma história onde os alunos eram os protagonistas que, através do movimento corporal, davam “vida” à história criada por mim.

4. Área 2: Investigação e Inovação Pedagógica

A escola deve acompanhar e adaptar-se às dinâmicas que ocorrem no seu meio sendo a investigação-ação um instrumento que tem com objetivo orientar as práticas educativas de modo a melhorar o ambiente de aprendizagem (Arends, 1995). Por outro lado, a investigação ação é uma aplicação da metodologia científica com o intuito de resolver problemas práticos (Benne, Bradford e Lippitt, citados por Alarcão, 2003).

Desta forma, a primeira preocupação do grupo de estagiários quando chegou à escola foi identificar um tema/problema adequado à realidade da EBSAA. O grande objetivo deste trabalho é dar a conhecer à comunidade o estado da escola em relação ao tema escolhido e propor estratégias de melhoria relativas ao mesmo.

Quando o grupo de estagiários chegou à escola e abordou a orientadora de escola e os outros professores do DEF sobre os possíveis temas da investigação que seriam pertinentes à realidade EBSSA, estes identificaram a indisciplina e o mapeamento dos espaços escolares.

O tema do mapeamento dos espaços escolares surgiu devido à construção do campo sintético exclusivo às aulas de EF que impossibilitou os alunos de o utilizarem durante os intervalos. No ano letivo anterior, antes desta construção, este espaço era aberto aos alunos durante os intervalos e continha um campo multidesportivo que era utilizado para os alunos jogarem. Como a partir deste ano letivo este espaço esteve interdito aos alunos, seria relevante para a escola perceber que outros pode criar ou modificar de modo a que os alunos realizassem atividade física no intervalo.

O tema da indisciplina surgiu, para além de constar no Projeto Educativo de Escola (PEE) como um comportamento que deve ser prevenido, através das perceções dos professores que refiram que a frequência destes comportamentos aumentou quando o 2º ciclo foi introduzido na escola.

A escolha do tema recaiu sobre a indisciplina pois o grupo considerou este mais pertinente e sempre atual. Dentro do tema da indisciplina o grupo optou pelo subtema das perceções de indisciplina pois foi pertinente saber se as perceções de indisciplina dos professores e alunos eram semelhantes. Assim, o objetivo deste estudo foi: perceber se existem diferenças entre as perceções de gravidade dos comportamentos de indisciplina de professores e alunos e se existem diferenças dentro do grupo dos alunos e dos professores.

Para que a pertinência do estudo fosse melhor justificada poderíamos ter recolhido dados do número de participações dos alunos e idas para o gabinete de prevenção e segurança. Desta forma teríamos um “argumento” factual de que, de facto, existe

indisciplina na EBSAA. Assim, assumimos que estes comportamentos existiam na escola tendo como base os relatos de alguns professores.

Depois da identificação do tema e da formulação do objetivo do estudo elaborámos uma pesquisa de instrumentos já tivessem sido validados pela comunidade científica e que permitissem “medir” as percepções dos comportamentos de indisciplina dos alunos e perceber se existem diferenças nas percepções dos alunos e dos professores. Como não encontramos nenhum instrumento relativo ao nosso subtema (percepções de indisciplina escolar), depois de algumas conversas com o professor orientador de faculdade, chegámos à conclusão de que teríamos de ser nós a criar e validar o instrumento.

Assim, a primeira fase de validação foi criar uma lista de comportamentos de indisciplina destacados na literatura (Costa, 2012; Lopes, 2013; Sun & Shek, 2012; Yoncalik, 2010). De seguida, e de modo a contextualizar o estudo na realidade da escola, elaboramos um questionário a 10 professores de diferentes departamentos da EBSAA de modo a saber quais desses comportamentos ocorriam na escola. Depois de realizada a filtragem desses comportamentos construímos o protótipo do questionário que enviamos a três peritos do tema da indisciplina tendo em vista a validação do questionário por peritagem (3 professores universitários da área das ciências da educação).

Quando recebemos o FB dos peritos procedemos às devidas alterações e fomos investigar as variáveis independentes do estudo. Para tal, recorremos novamente à literatura do tema onde encontramos um conjunto de variáveis de que os comportamentos de indisciplina dependem. É importante referir que, como vamos aplicar o questionário a professores e alunos, as variáveis demográficas serão diferentes consoante a identidade de aluno (género, idade, número de repetências, estatuto socioeconómico (ESE), ano de escolaridade e curso) ou professor (género, idade, ciclo que lecionam e anos de serviço).

Relativamente à metodologia, a amostra foi constituída 199 participantes, dividida em 158 alunos e 41 professores da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, situada no concelho de Almada. Os alunos apresentam idades compreendidas entre 10 e 20 anos, de ambos os géneros (masculino, n=81; feminino, n=77), do ensino básico (2º ciclo, n=41; 3º ciclo, n=59) e do ensino secundário (n=58). Dos alunos inquiridos, 105 não apresentavam nenhuma repetência, 39 apresentavam uma repetência, dez apresentavam duas repetências e quatro apresentavam três repetências.

Relativamente ao estatuto socioeconómico, 55 alunos são de estatuto baixo, 76 alunos são de estatuto médio e 27 alunos são de estatuto alto.

Os professores apresentam idades compreendidas entre os 32 e 63 anos, de ambos os géneros (masculino, n=9; feminino, n=32). Os professores pertencem aos

departamentos de línguas (n=11), matemática e ciências experimentais (n=11), ciências sociais e humanas (n=6), expressões (n=4), educação física e desporto escolar (n=6) e educação especial (n=3). Os anos de serviço variam entre os 7 e 36 anos, sendo que o instrumento foi aplicado a professores que lecionam nos ensinos básico (n=17), secundário (n=5) e em ambos os ciclos (n=17).

Os dados foram analisados através de estatística descritiva (médias, frequências e percentagens). O pressuposto da normalidade foi avaliado pelo teste de Shapiro-Wilk ou Kolmogorov-Smirnov. Em função da natureza dos dados utilizámos o teste t de Student, o teste U de Mann-Whitney, e o teste Kruskal-Wallis. Sempre que pretendemos verificar a associação entre variáveis utilizámos a correlação de Spearman. Todas as análises foram efetuadas com o software *SPSS Statistics* (v. 22, IBM SPSS, Chicago, IL).

O estudo revelou que os alunos, para todos os fatores de comportamentos estudados, apresentam uma perceção de gravidade de indisciplina menor que os professores. Apenas nos fatores cumprimento de regras da aula e relação com o professor existem diferenças significativas entre as perceções dos alunos e professores. No entanto, se os comportamentos forem estudados individualmente verifica-se a existência de diferenças significativas em todos eles, à exceção dos comportamentos “tem uma postura corporal incorreta”, “entra em conflito verbal com outro colega”, “entra à “pancada” com outro aluno”, “fala alto para os colegas”, “faz gestos ofensivos”, “agride fisicamente um colega”, “recusa-se a realizar os exercícios da aula”, “diz um palavrão”, “goza com o professor”, “responde ao professor com arrogância” e “tenta boicotar a aula do professor”.

Os professores percecionaram como mais graves todos os comportamentos de indisciplina em comparação com os alunos, à exceção dos comportamentos “entra em conflito verbal com outro colega” e “agride fisicamente um colega” onde os alunos apresentaram uma perceção de maior gravidade.

Tanto para professores como para alunos o comportamento de indisciplina percecionado como mais grave foi a agressão física a um colega, que está incluído no fator relação com os colegas, seguido do gozo com o professor. O comportamento que foi considerado menos grave foi falar com os colegas durante a aula.

Tendo como base estes resultados consideramos que a escola deve continuar o trabalho de explicitação das regras de conduta em sala de aula e salientar a importância do cumprimento destas regras aos alunos, de modo a que os alunos percebam que as regras existem em todo o lado e é importante existir esta educação. Uma forma de abordar este problema seria incorporar a disciplina de Formação Cívica no currículo dos alunos do ensino Básico. Parte do tempo desta disciplina poderia ser utilizado para os alunos

aumentarem as suas percepções acerca dos comportamentos de indisciplina. Provavelmente, se estas forem superiores, semelhantes às dos professores, os comportamentos de indisciplina seriam menos frequentes nas aulas. Assim, se ocorressem menos comportamentos desta natureza o clima da aula poderia ser melhorado e as aprendizagens dos alunos potenciadas.

Parece igualmente importante que persista um trabalho colaborativo entre a direção da escola e os professores, pois a cultura escolar é dinâmica podendo por isso alterar-se.

A apresentação do estudo ocorreu numa sala de aula normal em vez de ter acontecido no local marcado, na casa rural. Tal aconteceu devido a factores externos ao NE. Apesar deste contratempo, penso que a mudança de local da apresentação à última da hora não teve implicações na qualidade da apresentação.

Para tornar a apresentação mais interativa com a plateia e apresentar testemunhos de professores da escola foram desenvolvidas, a seguir à apresentação do estudo propriamente dita, atividades como o saco da indisciplina e como a intervenção de um professor convidado para relatar os episódios relacionados com indisciplina ao longo da sua vida profissional.

Depois da receção feita aos convidados foram entregues questionários de satisfação a cada um. O objetivo deste questionário era saber a opinião dos presentes relativamente a quatro critérios: (1) organização da sessão, (2) estrutura do *power point*, (3) oralidade dos comunicadores e (4) pertinência do estudo. Para cada critério foi atribuído um valor de 1 a 5 (1-Detestei; 2- Não gostei; 3- Indiferente; 4- Gostei; 5- Gostei muito). Para além disto foi apresentado um espaço onde os participantes poderiam apresentar sugestões de melhoria. Os inquéritos foram preenchidos por 12 indivíduos.

Relativamente ao primeiro critério consideramos que a mudança de espaço da apresentação na última hora não teve influência negativa na opinião dos convidados pois a média das avaliações foi de 4,5. De facto, apenas foi alterado o espaço sendo que a logística e a disposição da sala seriam semelhantes se a apresentação fosse realizada na casa rural.

A estrutura do *power point*, critério com níveis médios mais baixos (4,2), poderia ter obtido melhor classificação. Consideramos que, possivelmente, a apresentação dos resultados tenha sido confusa. Deveríamos ter destacado os comportamentos com diferenças significativas entre alunos e professores e apresenta-los separadamente de modo que todos pudessem verificar as médias de cada grupo.

Na oralidade dos comunicadores (4,3 de valor médio) verificamos que a informação transmitida era referenciada muito rapidamente. Este ritmo acelerado pode ser explicado

pelos numerosos comportamentos estudados. Como a maior parte deles foram referidos na apresentação era necessário que essa informação fosse transmitida rapidamente para não prejudicar a dinâmica da apresentação. Mesmo assim, e visto que poderá ter causado alguma confusão, deveríamos ter apostado num ritmo de transmissão de informação mais lento de modo a que toda a plateia acompanhasse os resultados apresentados.

A pertinência do estudo foi apresentado como o critério que obteve melhor classificação (4,7 de valor médio). De facto a indisciplina é um tema sempre atual e pertinente pois tem influência negativa nas aprendizagens dos alunos. Sabendo que a maior parte da plateia eram professores da escola, verificámos que estes acharam o tema pertinente e enquadrado com as necessidades da escola.

Apesar de considerar o balanço da apresentação muito positivo penso que nos próximos anos deverei melhorar as ações de divulgação das atividades. O facto dos cartazes de divulgação terem sido fixados apenas quatro dias antes da apresentação não possibilitou que a informação chegasse a toda a comunidade escolar. Como se trata de um tema/problema da escola seria importante apresentá-lo ao maior número de professores possível para que estes tomassem conhecimento das dificuldades e das soluções apresentadas.

Relativamente à investigação-ação, verifiquei que os professores da EBSAA não desenvolvem muitos projetos neste âmbito, o que vai contra aquilo que Rebelo (2011) defende: o professor não é só um trabalhador na sociedade, deve também ser um formador de opiniões e um investigador. Desta forma penso que tanto a escola como o Ministério da Educação deveriam “premiar” todos os docentes que desenvolvessem trabalho nesta área. Os contributos destes projetos poderiam, sem dúvida, ajudar a superar os problemas identificados na escola e, com isso, melhorar o clima de aprendizagem.

5. Área 3: Participação na Escola

O objetivo desta área era que os estagiários participassem ativamente na organização e dinamização das atividades da escola como o desporto escolar (DE) e outros eventos anuais.

5.1. Desporto Escolar

A cooperação dos professores estagiários de EF não se cingiu apenas à coadjuvação do DE. Durante o ano também participamos na organização do corta-mato escolar que se realizou no dia 15 de dezembro de 2014 e nos dias dos torneios desportivos.

O DE é “ (...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (artigo 5.º do decreto-lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro).

O núcleo de desporto escolar escolhido por mim foi o do badminton. Esta decisão justificou-se pela necessidade que tenho em aprender mais da didática desta modalidade. Outra das razões foi contato que tive com os alunos do segundo e terceiro ciclo. Como apenas dei aulas ao secundário (décimo segundo ano), optei por dar treinos a alunos de uma faixa etária diferente.

Os treinos de badminton foram realizados às terças-feiras, das 13h15 às 14h00, e às sextas-feiras, das 14h15 às 15h. Todos os alunos da escola se poderiam inscreveram visto não existirem restrições ao nível dos escalões e sexo. No entanto, a maior parte dos alunos frequentavam o sexto ano de escolaridade. Para aumentar o número de participantes de outras idades poderia ter organizado um torneio de badminton no início do ano de modo a captar alunos mais velhos pois penso que poderia ter sido uma experiência mais enriquecedora ao nível do planeamento das sessões de treino e da condução dos mesmos.

O planeamento anual das sessões de treino foi realizado depois de uma reunião inicial com a professora responsável pelo núcleo onde foram discutidos os objetivos a alcançar em cada treino. Este planeamento foi elaborado em conjunto contendo os meus pareceres e os da professora. Óptamos, maioritariamente pela utilização do jogo como meio de aprendizagem da técnica. Antes das competições privilegiámos o jogo formal de modo a que os alunos treinem situações semelhantes àquelas que iriam encontrar em competição. Em modo de balanço penso que esta foi a decisão mais acertada porque aquilo que me parceu ao longo do ano foi que os alunos frequentavam os treinos para jogar

badminton (competição). Assim, como quase todas as ações técnico táticas foram ensinadas em contexto de jogo, os níveis de motivação e empenho foram globalmente bons ao longo do ano.

Nos primeiros treinos o meu objetivo era contatar com os alunos de modo a saber os seus nomes, as minhas intervenções eram escassas devido à minha falta de conhecimento sobre a modalidade e a professora responsável pelo núcleo assumia a liderança do treino. Para superar tais dificuldades, tal como a professora responsável sugeriu, fui estudar os gestos técnicos desta modalidade assim como os pontos críticos de cada batimento e as regras do jogo formal.

Ao longo do ano letivo penso ter melhorado o meu FB devido ao investimento que fiz no conhecimento da modalidade e à maior experiência proveniente dos treinos dados no primeiro período. Já fui capaz de emitir maior frequência de FB e variar a sua forma entre visual, verbal, misto e quinestésico consoante o tipo de erro do aluno. Por exemplo, quando os alunos realizavam incorretamente a pega da raquete era utilizado FB quinestésico para corrigir a colocação da mão em relação ao cabo da raquete. Desta maneira, a professora deu-me mais liberdade e autonomia para intervir durante os treinos. Esta intervenção passava pela emissão de FB aos alunos sobre os seus erros mais simples como por exemplo a pega da raquete.

De treino para treino, a professora deu-me cada vez mais autonomia e responsabilidade na condução das sessões. Sempre que se ausentava, devido a sobreposições de horários com reuniões, eu assumia o controlo da sessão. Nestas situações, para além de verificar os objetivos do treino daquele dia, prescrevia exercícios adequados às dificuldades dos alunos, dividindo-os por grupos de nível ou por escalões. Nos treinos em que a professora estava presente, assumia um papel secundário tendo como função apenas a emissão de FB aos alunos com mais dificuldades técnicas. Porém, quando era solicitado pela professora, realizava as instruções dos exercícios.

Depois do trabalho técnico desenvolvido nos primeiros meses e dos exercícios analíticos prescritos, passámos para a utilização mais frequente do jogo formal. Apesar da utilização do jogo (formal, com dimensões reduzidas e condicionado), a componente técnica ainda foi muito explorada, ou seja, o jogo foi utilizado para ensinar a técnica numa perspetiva mais integrada. No início do ano tal era impossível porque muitos dos alunos tinham dificuldades em acertar no volante e a realizar os batimentos com a técnica correta.

Ao longo do ano letivo continuaram a entrar alunos para o desporto escolar de badminton. Esta situação fez com que o nível de heterogeneidade do grupo equipa aumentasse, o que tornou pertinente uma diferenciação do ensino maior. Como os alunos

novos apresentaram algumas das dificuldades já superadas pelos outros, nomeadamente, acertar no volante, pega da raquete e batimento em clear, foi necessário realizarem exercícios que lhes permitisse resolver esses problemas. Desta forma, na primeira parte do treino estes alunos realizavam esses exercícios analíticos e na segunda juntavam-se aos colegas para efetuarem jogo.

Penso que a liberdade e responsabilidade que a professora me entregou foi benéfica visto que me possibilitou atuar num contexto até agora desconhecido para mim o que me fará ter mais experiência na leção desta modalidade.

Uma das dificuldades sentidas foi o elevado número de alunos que estavam presentes no treino. Para solucionar este problema optámos, numa fase inicial do ano, dividir os alunos por escalões. Sempre que isto acontecia, eu ficava a acompanhar os escalões mais novos enquanto a professora ficava encarregue dos mais velhos.

Como professor coadjuvante do DE de badminton realizei o acompanhamento dos alunos às competições regionais. No terceiro período, como não estava prevista qualquer competição inserida no calendário competitivo do DE de badminton, eu e a professora responsável do grupo equipa realizámos um torneio interno com os alunos do grupo equipa em que os principais objetivos foram a criação de mais um momento de competição, desenvolver o respeito pelo adversário e pelo árbitro e responsabilizar os alunos mais velhos no auxílio da organização do torneio.

Todas as aprendizagens consumadas por mim nesta área serão muito importantes para a minha profissional na medida em que, para além dos conhecimentos específicos da modalidade, percebi como poderá ser gerido um grupo equipa de DE. Esta gestão da equipa não se limita apenas à condução dos treinos ou ao planeamento mas também à parte competitiva, desde os procedimentos burocráticos como inscrições para os torneios até aos procedimentos práticos como o acompanhamento dos alunos durante as competições. Estes são, sem dúvida, conhecimentos transversais a todas as modalidades do DE que utilizarei e aperfeiçoarei no futuro.

5.2. Dia da Atividade Física e Saúde

A nossa intervenção na escola não se restringiu à coadjuvação no DE mas também alargada à organização de várias atividades como o dia da atividade física, que estava inserido na semana da saúde da EBSAA.

O dia da atividade física e saúde foi uma atividade bem preparada e organizada atempadamente, sempre em estreita ligação entre o NE e a professora coordenadora do

Projeto de Educação para a Saúde da EBSAA e teve como objetivos a transmissão de conhecimentos da área da saúde utilizando a atividade física, a promoção da abertura da escola a elementos da comunidade extraescolar e a promoção da interação entre os grupos de participantes. Assim, os grupos convidados para as atividades foram uma turma do 4º ano de escolaridade de uma escola do agrupamento, duas turmas do 9º ano da EBSAA (participaram na caça ao tesouro), três turmas do décimo segundo ano (sessão sobre suporte básico de vida) e um grupo de idosos de uma instituição (ginástica sénior, demonstração de danças sociais e tradicionais por parte dos alunos da EBSAA e rastreios auditivos).

No entanto poderiam ter havido um balanço mais positivo da atividade caso fossem tidos em consideração alguns aspetos. Poderíamos ter questionado a instituição URPICA acerca das capacidades dos idosos que iam participar na atividade antes do dia, porque estes apresentavam pouca mobilidade e não participaram na caça ao tesouro como estava previsto.

Devido às limitações físicas dos idosos, tornou-se difícil realizar os exercícios de ginástica de manutenção previstos e como estes também não participaram na caça ao tesouro teve de se criar, através de improvisação, um momento de exposição de danças aprendidas nas aulas de EF pelos alunos do décimo segundo ano.

Tomámos a decisão mais acertada ao não incluir os utentes na caça ao tesouro, pois estava muito calor no exterior e o percurso a realizar para passar por todos os postos era extenso e os utentes não iriam conseguir terminá-lo a tempo. A dinâmica dos grupos e do próprio jogo não estava também muito adequada à participação dos idosos, uma vez que não iriam conseguir acompanhar o ritmo dos restantes alunos.

Uma forma de adequar o evento aos idosos seria fazer uma mostra de atividades ou de um espetáculo, para que eles estivessem mais tempo sentados e em repouso, tendo em consideração as suas limitações físicas. Neste sentido, poderiam ser aproveitadas as competências dos alunos da escola nas atividades físicas que praticam para demonstrá-las aos idosos. Por exemplo, existiam alunos da turma do décimo segundo ano que estavam na organização da atividade que praticam ginástica rítmica, pelo que poderiam apresentar uma coreografia. Outra forma de incluir os idosos em atividades diferenciadas seria promover a prática de jogos tradicionais e populares.

O evento não iniciou à hora estipulada porque os utentes da URPICA e os alunos do quarto ano chegaram atrasados, o que levou a que os jogos planeados para a caça ao tesouro ficassem condicionados em termos temporais. Este atraso gerou uma ligeira confusão na organização inicial das equipas, porque os participantes foram chegando em

horas diferentes e havia uma incerteza sobre a inclusão ou não dos idosos na caça ao tesouro, e, desta maneira, os grupos não conseguiram realizar os jogos todos da caça ao tesouro.

No decorrer da própria caça ao tesouro constatou-se que todos os participantes demonstraram estar empenhados nas tarefas, contentes com os colegas e motivados para apresentar as melhores prestações. Consideramos também que as atividades e as perguntas estavam bem planejadas e formuladas, estando adequadas à faixa etária dos participantes.

Um outro aspeto que poderia ser melhorado seria ao nível da organização da atividade, parecendo ser necessário efetuar uma reunião com os alunos que faziam parte da organização do evento de modo a explicar a atividade, os jogos, os postos em que os alunos iam ficar, o que tinham de fazer, que materiais iriam ser utilizados e como montá-los no seu posto. Sendo assim, teria sido importante avisar atempadamente estes alunos, os colegas de EF, uma vez que iríamos utilizar os espaços onde eles iam dar aulas, e a Direção da EBSAA, para informar acerca da atividade e tratar de todos os aspetos burocráticos com antecedência.

No fim da caça ao tesouro não conseguimos acompanhar adequadamente as outras atividades que decorreram depois, nomeadamente os rastreios auditivos e o *workshop* do suporte básico de vida. Em eventos futuros tem de ser garantida uma maior margem de tempo entre atividades para precaver imprevistos como atrasos dos participantes.

Depois das atividades entregamos os questionários de avaliação das atividades a todos os participantes. O objetivo destes questionários era saber a opinião dos presentes relativamente a três critérios, a organização e dinamização das atividades, a interação entre os grupos convidados e a pertinência/importância das atividades. Para cada critério foi atribuído um valor de 1 a 5 (1- Fraco; 2- Não satisfatório; 3- Satisfatório; 4- Bom; 5- Muito bom).

Todos os critérios alcançaram uma pontuação bastante satisfatória (organização e dinamização das atividades com média de 4,1; interação entre os grupos convidados com média de 4,0 e pertinência/importância das atividades com média de 4,6) o que nos fez concluir que as atividades foram um sucesso.

A existência desta atividade foi importante para a minha formação pois nunca tinha organizado nenhuma atividade que fosse destinada a tantas pessoas. Estas atividades, para além de proporcionarem um dia diferente aos idosos, podem ser muito proveitosas para os futuros alunos da EBSAA porque passam a ter contato, embora breve, com a sua

futura escola. Na minha carreira profissional realizarei, certamente, atividades com características semelhantes a estas, daí a importância de já ter tido uma boa experiência na área da organização destas atividades.

6. Área 4: Relações com a comunidade

Na área 4 do Guia de Estágio Pedagógico 2014/2015, o estagiário deveria promover desenvolver competências que lhe permitam compreender a relação entre o contexto social e a escola percebendo a sua importância nos comportamentos e aprendizagens dos alunos.

Em Portugal a figura do diretor de turma (DT) tem sido colocada no centro do trabalho de coordenação pedagógica desenvolvida entre os alunos de modo a promover o sucesso das suas aprendizagens (Favinha, Góis e Ferreira, 2012). Deste modo, um DT deve efetuar a “(...) coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, [...] em ligação com os pais e encarregados de educação (Decreto regulamentar nº10/99 de 21 de Julho, p. 4492).

Ao longo do ano letivo o DT não me deu autonomia nenhuma para gerir os assuntos da turma quer no *dossier*, quer na organização das reuniões de pais nem nos conselhos de turma. Não obstante, durante o conselho de turma do final do período apresentei os meus pareceres relativamente a alguns alunos e apresentei os resultados do estudo sociométrico para que os outros professores identificassem as dinâmicas e as preferências dos alunos.

A tarefa que acabei por realizar no segundo período foi a tentativa de integração de um aluno na turma. Esta tarefa teve origem nos resultados do estudo de turma (estudo sociométrico) efetuado no primeiro período e da reunião do conselho de turma onde as informações sobre o aluno não foram as melhores em termos de comportamento e empenho nas tarefas da aula. Nos resultados do estudo, o aluno em causa foi rejeitado pelos colegas em todas as categorias estudadas. Assim, e tendo como principal veículo a disciplina de educação física, tentei aumentar a sua comunicação e socialização com os colegas. As estratégias utilizadas para a consecução destes objetivos foram aumentar a responsabilidade do aluno nas aulas e inclui-lo em diferentes grupos de trabalho onde pudesse cooperar e interagir com todos os colegas de turma.

Como o aluno obteve boas classificações no parâmetro das atividades físicas na disciplina de educação física decidi utiliza-lo na grande parte das demonstrações esperando que os outros alunos o vissem como um bom exemplo e que se relacionassem mais com ele. Ainda nesta estratégia, como o aluno jogava futebol federado, dei-lhe a responsabilidade de me ajudar na explicação de alguns conceitos e princípios de jogos específicos desta matéria. Durante os exercícios dei-lhe a liberdade de emendar os comportamentos táticos de alguns colegas. Relativamente à outra estratégia (inclui-lo em

diferentes grupos), independentemente dos grupos de nível e dos tipos de grupos (homogêneos ou heterogêneos), tentei sempre diversificar o grupo deste aluno de modo a que pudesse interagir e melhorar a sua relação com os colegas.

No terceiro período elaborei o projeto de dinâmicas de grupo onde desenvolvi com a turma um conjunto de atividades com o objetivo de melhorar as dinâmicas de grupo e integração de todos os alunos na turma. O objetivo da implementação deste projeto era colocar os alunos em situações simuladas (jogos/exercícios) proporcionando sensações da vida real que levassem os participantes a buscar o aperfeiçoamento da sua conduta comportamental (Andrade, 1999). Apesar da turma não apresentar grandes conflitos pessoais, o desenvolvimento de um bom clima e companheirismo entre os seus elementos é algo importante para os alunos desenvolverem um sentimento de pertença a um grupo (décimo segundo B).

Outro objetivo do projeto era que os alunos apresentassem informações relativamente aos seus *hobbies* e atividades diárias que os colegas não conhecessem. Com isto pretendia que os alunos se conhecessem melhor uns aos outros e que existisse uma maior interação e partilha de experiências entre eles.

Apesar de todo o planeamento das atividades, este pecou por tardio e por não apresentar nenhum momento de avaliação. Como a calendarização do projeto previa que o início das atividades fosse apenas no terceiro período, não houve tempo para verificar que as atividades que foram sendo desenvolvidas tiveram efeito nos alunos e no grupo. Desta forma, deveria ter verificado se os objetivos do projeto foram alcançados. Para tal, deveria ter iniciado as atividades no segundo período para que no fim do ano pudesse verificar se existiu mudança nos comportamentos dos alunos.

Se estivesse na mesma situação que a apresentada anteriormente teria procedido de forma diferente. Quando percebi que o DT da turma não me iria permitir trabalhar em conjunto com ele deveria, de imediato, ter avançado para os projeto de integração do aluno mais rejeitado no estudo sociométrico e para o projeto de melhoria das dinâmicas de grupo da turma. Ao não o fazer, a realização destes projetos ocorreu apenas no segundo período (integração do aluno mais rejeitado no estudo sociométrico) e no terceiro período (dinâmicas de grupo). Como aconteceram tão tardiamente foi impossível realizar uma avaliação formal das atividades, ou seja, verificar se as atividades realizadas aproximaram o aluno rejeitado da turma e se as dinâmicas de grupo da turma melhoraram.

Como nunca trabalhei nas tarefas burocráticas de marcação e justificação de faltas, organização de reuniões de pais e concelhos de turma e organização do *dossier* de turma, considero que estas devem ser áreas que deverei de investir no futuro.

7. Conclusão

O ano de estágio foi um ano muito defasante não só pela quantidade de trabalho desenvolvido mas também por ter sido a primeira vez que lecionei aulas a uma turma. De facto, o fim deste ano encerrou a fase da formação inicial no curso de EF. Ao longo deste ano adquiri as aprendizagens que me possibilitarão ser autonomo no desempenho da função docente, não só dentro da “sala de aula” como também no comando de um núcleo de DE, como agente ativo nas atividades desenvolvidas pela escola e como responsável por uma direção de turma. Para além disto quero destacar o papel da investigação ação que pode ser um poderoso instrumento de identificação e resolução de problemas da escola e/ou meio envolvente.

Apesar do relatório abordar as quatro áreas do estágio de forma individualizada, uma das aprendizagens mais importantes que fiz este ano foi que não se pode carimbar as áreas e subáreas do estágio como estanques. Quero com isto dizer que se deve ter uma visão integrada de todas as áreas, ou seja, elas podem ser caracterizadas como dinâmicas. Por exemplo, uma decisão na subarea do planeamento pode ter influência na condução: a adequação dos objetivos ao nível de aprendizagem dos alunos é fundamental para que estes estejam empenhados na aula o que faz aumentar o tempo de prática, porque estão motivados para alcançar um objetivo adequado às suas possibilidades e porque apresentam menos comportamentos fora da tarefa. Consequentemente, um aluno mais empenhado que passa mais tempo em prática que é acompanhada com FB do professor vê o seu nível de desempenho melhorar, o que se reflete, de forma positiva, na sua avaliação. Felizmente, ao longo do ano e devido à orientação dos professores responsáveis, fui-me apercebendo disto e, através de um planeamento mais efetivo consegui melhorar o empenho dos alunos e, com isso, cumpri o objetivo de qualquer professor: incrementar os seus níveis de aprendizagens e consequente avaliação.

O plano de formação, que foi elaborado no início do ano, foi um documento bastante importante na medida em que me permitiu estabelecer prioridades de formação. Desta maneira, as primeiras dificuldades a serem superadas eram as de organização nas aulas, ou seja, potenciar ao máximo o tempo de prática e os recursos oferecidos pela escola. Assim que consegui superar estas dificuldades por volta do fim do primeiro período, o objetivo era aumentar a frequência do FB. Aqui, depois de várias reflexões, cheguei à conclusão que a falta de comunicação com os alunos não era uma dificuldade de intervenção verbal mas sim de falta de conhecimento dos conteúdos das matérias, passando a ser a minha próxima prioridade.

De facto, só quando me libertei da dificuldade de emissão do FB e da falta de conhecimentos dos conteúdos das matérias é que consegui melhorar a minha prestação nas outras subáreas da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. A partir daqui comecei a planear melhor os exercícios da aula de modo a apresentar variantes de facilidade e dificuldade que adequassem a dificuldade dos exercícios ao nível de aprendizagem dos alunos. Para além disto, também já fui capaz de utilizar recursos audiovisuais para efeito de avaliação dos alunos.

Apesar de todas as dificuldades que foram aparecendo penso que consegui atingir a totalidades das competências apresentadas no guia de estágio.

No entanto, defendo que o trabalho de investigação-ação poderia ter sido mais desenvolvido no capítulo da pertinência do estudo, onde poderíamos ter estudado os registos de participações dos alunos e idas para o gabinete de prevenção e segurança e no capítulo das recomendações. Aqui, as sugestões para a escola poderiam ter sido apresentadas de forma mais específica e detalhada.

O acompanhamento do núcleo do DE foi fundamental para perceber os conhecimentos necessários para conseguir gerir um grupo equipa no futuro. O trabalho de grupo entre mim e a professora responsável do grupo foi bastante positivo pois foi uma mais-valia para mim, não só na melhoria do meu conhecimento da modalidade de badminton, como também na melhoria dos meus conhecimentos de gestão de um grupo equipa de DE.

Na área da relação com a comunidade, nomeadamente no acompanhamento da direção de turma, poderia ter sido mais proativo. Quando verifiquei que o DT da turma não me iria dar autonomia para trabalhar em conjunto com ele, deveria ter avançado logo com projeto de integração do aluno mais rejeitado pelos colegas no estudo sociométrico e com projeto de dinâmica de grupo. Este compasso de espera fez com que o ano letivo acabasse sem existir um momento de avaliação que me permitisse concluir se as atividades desenvolvidas aproximaram o aluno mais rejeitado da turma e melhoraram a relação entre os alunos dos grupos da turma.

O clima existente no NE e no DEFDE da escola foi um fator potenciador das minhas aprendizagens pois assenta muito na entajuda entre todos os seus elementos. Sempre que tinha alguma dúvida, todos os professores estavam disponíveis para ajudarem naquilo que pudessem. Este espírito, para além do bom clima de trabalho para os professores no DEFDE, é excelente para os estagiários aprenderem outros conhecimentos e experiências. Ainda assim, considerado que poderia ser ainda mais potenciador das aprendizagens de todos se fossem realizadas ações de formação das várias matérias na escola.

O restante corpo docente da ESAA, assim como o corpo não docente foram igualmente importantes no meu processo de estágio pedagógico, principalmente pela maneira como me receberam dentro da comunidade escolar. Este tratamento foi fundamental para me adaptar a uma nova realidade, com a qual nunca tinha contactado.

9. Referências

- Alarcão, I. (2003). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, F. (2006). Diário- Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium*, 29, 222-239.
- Andrade, S. (1999). *Teoria E Pratica de Dinâmica de Grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física: Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121–133.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Artigo 7º do Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho. Consultado a 8 de novembro no sítio: http://www.netprof.pt/ApoioProfessor/Legislacao/Professor/Pedagogica/DecReg_10_99_21jul.htm
- Bento, J.O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. (3ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernard, M. (1987). Evaluation scolaire et mesure. Evaluation scolaire et pratique. *Revue Française de pédagogie*, 81(1), 103-108.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638.
- Carreiro da Costa, (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar?. *Horizonte*. 1(1), 22 - 26.
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 6, 101-133.
- Carreiro da Costa, F. & Pieron, M. (1990). Comparison de deux enseignants classes selon les progres de leurs eleves. *Revue de l' Education Physique*, Liege, 30(2), 57-63.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF* 10(11), 135-151.
- Costa, M. M. P. da C. da. (2012). *A gravidade da indisciplina: percepções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo*. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/23400>
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro. Diário da República n.º 47 - I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Gozzi, M & Ruete, H. (2006). Identificação dos estilos de ensino em aulas de Educação Física e Esporte em segmentos não escolares. *Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1), 117-134.
- Expressão e educação físico-motora: programa ilustrado*. (2000) (2ª ed). Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo*. Acedido em: 30 de Novembro de 2014, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8185>
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 70-91.
- Ferreira, J. (2010). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. Acedido em: 1 de outubro de 2015, de: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorgereflexoes-sobre-ser-professor.pdf>
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.

- Jacinto, J., Comédias, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J. B. A. (2013). *A indisciplina em sala de aula : perspectivas de diferentes atores da comunidade escolar*. Obtido de <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2075>
- Rabelo, A. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, 32(114), 171-188.
- Rocha, L.; Comédias, J.; Mira, J. e Guimarães, M. (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto – Estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada. Portugal.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, 6, 57-70.
- Mosston, M. (1990). *The spectrum of teaching styles*. New York: Longman.
- Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança-introdução. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*, Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física, In, *Formação de professores em educação física*. Concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH.

- Onofre, M. (2000). Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Portugal.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-67.
- Paul, B., Chris, H., Clara, L., & Bethan, M. (2003). *Assessment For Learning: Putting it into Practice*. McGraw-Hill International.
- Peralta, M. H. (2002). *Como avaliar competência (s)? Algumas considerações*. In Ministério da Educação (Ed.), Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens (pp. 25–33). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Petrica, J. (1993). Análise Do Processo de Ensino em Educação Física. Educação Física”. *Revista da APEF de Castelo Branco*, 1(1), 7-13.
- Philips, D. & Carlisle, C. (1983) "A comparison of physical education teachers characterized as most and least effective". *J. of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.
- Piéron, M. (1999). *Para uma Ensenanza eficaz de las actividades Físico desportivas*. Barcelona: Inde.
- Ponte, J. (2014). *Práticas profissionais dos professores de matemática*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation , No. 1). Chicago IL: Rand McNally.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd ed.). Palo Alto: Mayfield.

- Sousa, J. (1992). Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física. *Horizonte*, 8(46), 1-8.
- Sun, R., & Shek, D. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.
- Yoncalik, O. (2010). Students' misbehaviors in physical education lessons: A sample from Turkey. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59–86.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física, In, *Formação de professores em educação física*. Concepções, investigação, prática (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático da auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana. Portugal.
- Paul, B., Chris, H., Clara, L., & Bethan, M. (2003). *Assessment For Learning: Putting it into Practice*. McGraw: Hill Education
- Philips, D. & Carlisle, C. (1983) "A comparison of physical education teachers characterized as most and least effective". *J. of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.
- Ponte, J. (2014). *Práticas profissionais dos professores de matemática*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Rabelo, A. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, 32(114), 171-188.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto – Estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.